Kompensatorische Erziehung in Randgruppenmilieus

Modellentwurf einer pragmatischen Alternative zur institutionellen Erziehung im Primarbereich

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der
Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
Udo Butschkau
Dortmund

Dortmund 1974

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41536502_0012

Druck- und Verlagsanstalt
Werner Blasaditsch · 89 Augsburg · Theodor-Heuß-Platz 3 · Telefon (0821) 51 85 63
Printed in Germany

Kompensatorische Erziehung in Randgruppenmilieus

Modellentwurf einer pragmatischen Alternative
zur institutionellen Erziehung im Primarbereich

Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der
Erziehungswissenschaften
an der
Pädagogischen Hochschule Ruhr
in Dortmund

vorgelegt von
Udo Butschkau
Dortmund

Dortmund 1974

Referenten: Prof. Dr. Dr. S. K e i l

Prof. Dr. K. P f a f f

Tag der mündlichen Prüfung:
26. 9. 1974

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Gliederung

	Einführung	1
1	Soziale Erfahrungen in Randgruppenmilieus	11
1.1	Primäre Ursachen der Obdachlosigkeit	11
1.2	Die allgemeine Beschaffenheit der Behelfsunterkünfte und Übergangshäuser	17
1.3	Verwaltetes Elend	19
1.4	Behördliche Lösungsstrategien	22
1.5	Diskriminationsdruck durch die Öffentlichkeit	25
2	Zur perpetuierenden Funktion sozialer Erfahrungen in Obdachlosenmilieus	27
2.1	Die Rollentheorie als Bezugssystem zur Darstellung der perpetuierenden Funktion sozialer Erfahrungen	31
2.2	Die Auswirkungen der Gettosituation auf die Kommunikationsstruktur in Randgruppen	38
2.3	Isolation und Diskriminationsdruck als Auslöser eines 'self-fulfilling-prophecy' - Mechanismus	43
2.4	Distanzverlust als Folge der Fremdbestimmung	48
2.5	Anomische Situation und Problemlösungsstrategien	51
3	Frühkindliche Sozialisation in Randgruppenmilieus	57
3.1	Kognitive Entwicklung	61
3.2	Sprachgenese	69
3.3	Politische Sozialisation	78
3.4	Zusammenfassung	92

4	Schule und Obdachlosigkeit: Zur Situation der Schulanfänger aus Randgruppenmilieus	94
4.1	Leitende Fragestellung	94
4.2	Kommunikationsverlust und Schulversagen im Gefolge schulischer Verhaltens- und Leistungsnormierung	97
4.3	Zusammenfassung und Hypothesenbildung	115
5	Untersuchungsdesign, -durchführung und ergebnisse	120
5.1	Untersuchungsvariablen	120
5.2	Die unabhängige Variable	123
5.3	Kontrollierte Variablen	126
5.3.1	Schüleralter und Bekanntheitsgrad von Mitschülern	126
5.3.2	Geschlecht als mögliche intervenierende Variable von Schülerwahlen	127
5.3.3	Geschlechtszugehörigkeit als mögliche intervenierende Variable von Schülertypisierungen durch die Lehrer	129
5.3.4	Stereotypisierung und Erscheinungsbild von Randgruppenkindern als mögliche intervenierende Variablen	130
5.4	Abhängige Variablen; Untersuchungsinstrumente und Ergebnisse	133
5.4.1	Schülertypisierungen	133
5.4.1.1	Methodisches Verfahren zur Überprüfung der 1. Hypothese	135
5.4.1.2	Methodisches Verfahren zur Überprüfung der 2. Hypothese	137
5.4.2	Beliebtheitspräferenzen im Klassenverband	144
5.4.2.1	Methodisches Verfahren zur Überprüfung der Hypothesen 3 - 5	147
5.4.2.2	Zur Reliabilität und Validität der Untersuchungsmethode	156
5.5	Durchführung und Ergebnisse der Untersuchung	160
5.5.1	Schülertypisierungen	162
5.5.2	Beliebtheitspräferenzen im Klassenverband	175

6	Schlußfolgerungen und Alternativen	191
6.1	Die perpetuierende Funktion sozialer Erfahrungen als doppelter Regelkreis	191
6.2	Prämissen für einen "kompensatorischen Ansatz" im Elementar- und Primarbereich	196
6.3	Einige Lernziele einer emanzipatorischen Erziehung in Randgruppenmilieus	204
7	Öffentliche Vorschulerziehung, eine Alternative zur bestehenden Schulpraxis?	219
7.1	Planungsperspektiven zum Ausbau der Vorschulerziehung in der BRD	219
7.2	Exkurs: Kompensatorische Vorschulerziehung in den USA	226
7.3	Zum Entwicklungstrend der Reformbemühungen im Vorschulbereich in der BRD	232
8	Vorschulische Arbeit im Rahmen von Initiativgruppenarbeit als pragmatische Alternative zu schulkompensatorischen Reformbemühungen im Grundstufenbereich	252
8.1	Initiativgruppenarbeit als Bezugsbasis emanzipatorischen Lernens	252
8.2	Versuchsprojekt Hagen-Kabel	270
8.2.1	Stichpunkte zur sozialen Situation des Gemeinwesens	271
8.2.2	Organisationsmodelle und Zielperspektiven der Initiativgruppenarbeit	275
8.2.2.1	Das Organisationsmodell der Vorschularbeit	280
8.2.2.2	Die Initiativgruppe als Koordinationsinstanz	287
8.2.2.3	Vorläufige Zielperspektiven der Kindergruppenarbeit	294
8.2.2.3.1	Methoden der Kindergruppenarbeit	303
8.2.2.3.2	Zur Kooperation mit der Grundschule	310
9	Zusammenfassung	314

Einführung

Wohl kaum eine politische Diskussion wurde innerhalb der letzten Jahre in der BRD mit solch großem Engagement und hoher Beteiligung der verschiedensten gesellschaftlichen Interessengruppen geführt, wie die Auseinandersetzung um die Reform unseres Bildungswesens. Das große Interesse sozialer und politischer Gruppierungen an dieser Problemstellung korreliert mit der gesellschaftspolitischen Schlüsselfunktion, die den Bildungsinstitutionen als Instrumentarien gesellschaftlicher Statuszuweisung und -sicherung zukommt.

Die heterogenen Begründungsversuche und Argumentationen verweisen hierbei allerdings auf einen Zielkonflikt innerhalb dieser Reformdiskussion:

So will man einerseits die Reform des Bildungswesens im Sinne einer optimaleren Ausschöpfung des gesellschaftlichen Begabungspotentials in den Dienst des ständig expandierenden wirtschaftlichen Systems stellen. [1)]

Andererseits bezieht man die Forderungen nach einer Reform auf das Phänomen sozialer Chancenungleichheit gesellschaftlicher Schichten [2)] und einer damit verbundenen Kritik an dem bestehenden Bildungssystem [3)], das die soziale Ungleichheit generationsmäßig perpetueirt.

---

1) vgl. Sander, Th., Rolff, H.G., Winkler,G., Die Demokratische Leistungsschule, Hannover 1967, 3. erw. Auflg. 1971

2) vgl. Oevermann, U., Sprache und soziale Herkunft, Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Frankfurt a. M.1972, S. 6:
Oevermann nennt drei Kategorien, in der sich die soziale Ungleichheit präsentiert: "der primär ökonomisch bestimmten Klassenlage, der Teilhabe an Machtbefugnissen und des relativen Ranges in einer auf dem gesellschaftlichen Consensus über die Wertschätzung von Positionen beruhenden Statushierarchie."

3) vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlung der Bildungskommission "Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen", Bonn 1969

Die reformerischen Vorstellungen stützen sich hierbei primär auf Ergebnisse sozialer Untersuchungen, die signifikante Unterschiede der Schulerfolgschancen von Kindern verschiedener Sozialschichten feststellen. Demzufolge erreichen Kinder der Arbeiterschicht aufgrund der bestehenden Diskrepanzen zwischen den milieuspezifischen Sozialisationsverläufen und schulischen Anforderungen bislang nur in Ausnahmefällen qualifizierende Schulabschlüsse, wie sie die Erlangung privilegierter beruflicher und gesellschaftlicher Positionen voraussetzen. [1)]

Die offensichtliche soziale Benachteiligung dieser Bevölkerungsschicht macht deutlich, daß sich die gesellschaftliche Realität in einem eklatanten Widerspruch zu einem ihrer vorgeblich fundamentalsten Prinzipien befindet, nämlich dem Prinzip der 'sozialen Gerechtigkeit'. [2)]

In einem reformierten Schulsystem sieht nun ein Teil der Verfechter der Bildungsreform bessere Möglichkeiten, die 'schichtendiskriminierenden Sozialisationseffekte der Bildungsinstitutionen' abzubauen und auf erzieherischem Wege einen Beitrag zur gesellschaftlichen Emanzipation der benachteiligten Bevölkerungsschicht leisten zu können. [3)]

Der Zielkonflikt [4)] zwischen den beiden skizzierten Begründungszusammenhängen der Reformdiskussion -verbesserte Anpassungsleistungen versus Emanzipation- führt auf den verschiedenen Ebenen der Reformansätze zur Entwicklung

---

1) vgl. Dahrendorf, R., Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965
vgl. Rolff, H.G., Sozialisation und Auslese durch die Schule, 5. Auflage, Heidelberg 1972

2) vgl. Ortmann, H., Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg, München 1971, S. 107 f.

3) vgl. Schümer,G., Die Sprachbarrierentheorie in der Diskussion, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 18, 1972, H. 3, S. 381 ff.

4) Diesen Zielkonflikt umschrieben bereits die philantropinistischen Pädagogen mit dem Gegensatz von 'Brauchbarkeit' und 'Veredelung'.
vgl. Jeismann,K.E., Volksbildung und Industriealisierung als Faktoren des sozialen Wandels im Vormärz, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 18, 1972, H.2, S. 316

konkurrierender Maßnahmen, wie besonders die Modellvielfalt der Versuche im Vorschulbereich (vgl.S. 232ff.) und im Sekundarstufenbereich (z.B. additive Schulzentren; integrierte Gesamtschulen) belegen.

Gemeinsam ist allerdings all diesen Reformkonzeptionen bislang die recht globale und pauschalierende Verwendung der Begriffe 'soziale Unterschicht' und 'gesellschaftliche Benachteiligung'. So finden diese Begriffe generell Bezug auf die Arbeiterschicht, also den Teil der Bevölkerung, deren Stellung im Produktionsprozeß durch vorwiegend manuelle Lohnarbeit gekennzeichnet ist.[1)]

Die Bevölkerungsgruppen, für die sich das Problem gesellschaftlicher Benachteiligung in wesentlich extremerem Maße stellt, als dies generell für die Arbeiterschicht zu gelten scheint, geraten hierbei bislang kaum ins Blickfeld. Zwar wird das Phänomen der Verelendung gesellschaftlicher Gruppen zunehmend häufiger zum Gegenstand sozialkritischer Publikationen [2)], jedoch führten diese Informationen bislang weder zu einer gesonderten Berücksichtigung des Problems bei der Entwicklung bildungspolitischer Reformkonzeptionen, noch zu einer wesentlichen Beeinflussung des allgemeinen, öffentlichen Interesses an der Situation dieser Bevölkerungsteile. [3)]

Es fällt wohl auch schwer, eine am Wohlstand und wirtschaftlichen Fortschritt orientierte Gesellschaft, die

---

1) vgl. Klafki,W., Integrierte Gesamtschule, ein notwendiger Schulversuch, in: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1968 (14), S. 547; Schulz,W., Unterricht an integrierten Gesamtschulen, in: Lohmann,J. (Hrsg.), Gesamtschule - Diskussion und Planung, Weinheim/Berlin 1969, S. 70; Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 21 ff.

2) vgl. Albrecht, G., Soziologie der Obdachlosigkeit, Konsequenzen für die Praxis der Sozialarbeit, in: Neue Praxis, 4/1973, Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, S. 277

3) vgl. Homfeldt, H.G., Stigma und Schule, Schulische Einstellungen und Sanktionen gegenüber Kindern aus Randgruppen, Dissertation der Philosophischen Fakultät, Universität Kiel, 1972, S. 77

über ein gesetzlich fundiertes Instrumentarium sozialer Sicherung verfügt [1], mit dem Phänomen der Verelendung von Massen in Verbindung bringen zu wollen.

"Heute und in unserer Gesellschaft, wo der Hunger keine Rolle mehr spielt, findet nun die Armut ihren krassesten und auffälligsten Ausdruck im Wohnungselend." [2]

Ungefähr eine Million Menschen zählt die Gruppe des "modernen Subproletariats", die auf engem Raume zusammengepfercht in gettohaften, kommunal verwalteten Notunterkünften und Obdachlosensiedlungen haust. [3]

---

1) vgl. Obdachlosenwesen, Gem.Rd.Erl. des Innenministers I C 3/19-37.1014; des Arbeits- und Sozialministers IV A 3-5014.20; des Ministers für Wohnungsbau und öffentliche Arbeiten III C 1-6.060 und des Kultusministers III A 03-0/1 vom 15.1.1970, S.1:

"Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland gewährleistet für jedermann ein menschenwürdiges Leben und die freie Entfaltung der Persönlichkeit (Artikel 1 und 2), und stellt in den Artikeln 20 und 28 die Ausgestaltung unseres Gemeinwesens als Sozialstaat fest. Dementsprechend wird in vielfacher Weise, z.B. nach dem Bundessozialhilfegesetz, Hilfe gewährt, die ein menschenwürdiges Dasein ermöglichen soll."

2) Hess,H., Zur Soziologie der Obdachlosen: Elemente strukturellen Zwanges in der Reproduktion von Armut, in: Holstein,W./Meinhold,M. (Hrg.), Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen, Frankfurt a.M. 1973, S. 156

3) a.a.O., S. 156 f.

Die Schätzung der Zahl 'seßhafter' Obdachloser schwankt zwischen 500.000 und 800.000. Rechnet man allerdings die Zahl von 'nichtseßhaften', sowie in unzulänglichen Behausungen untergebrachten Bevölkerungsteile -besonders Gastarbeiter- hinzu, so kommt man auf eine Zahl von weit über einer Million Mensden, die in der BRD vom Wohnungselend betroffen sind.

"Außer wenigen eingeweihten Behördenvertretern, Ärzten, Lehrern, Sozialarbeitern gibt es kaum jemand in unserer Gesellschaft, der weiß, was diese Gettos überhaupt sind und was in ihnen geschieht." [1] Bislang gelingt es in der BRD noch generell, diese Form gesellschaftlicher Benachteiligung und Randständigkeit hinter Wohlstandsfassaden zu verbergen [2] und man muß schon genauer hinschauen, um dieses Massenphänomen von Armut und Verelendung zu entdecken.

Die Bezeichnung 'Subproletariat' macht bereits deutlich, daß die Betroffenen nicht ohne weiteres zur 'sozialen Unterschicht', falls man darunter global die 'Arbeiterklassen' [3] versteht, zuzuordnen sind. So steht der Arbeiter mit einem festen Arbeitsplatz und einem 'normalen' Wohnsitz den Angehörigen dieser Bevölkerungsgruppe ebenso desinformiert und verständnislos gegenüber, wie die übrige Gesellschaft.

Ganz allgemein läßt sich das Subproletariat als eine Gruppe bezeichnen, deren soziale Beziehungen zur übrigen Bevölkerung stark reduziert ist und deren Normengefüge und Verhaltensweisen mit den gesellschaftlich dominanten und verbindlichen Orientierungsmustern sozialen Handelns nicht deckungsgleich gesehen werden. [4] Der hohe Anteil ungelernter Arbeiter, ein auffällig häufiges totales Schulversagen der Kinder, sowie eine mit der sozialen Isolation einhergehende permanente Diskriminierung im gesellschaftlichen Umfeld sind weitere typische Merkmale

---

1) Richter,H.E., Die Gruppe. Hoffnung auf einen neuen Weg, sich selbst und andere zu befreien, Psychoanalyse in Kooperation mit Gruppeninitiativen, Hamburg 1972, S. 193

2) vgl. Homfeldt, H.G., a.a.O., S. 77

3) vgl. von Hentig,H., Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968, S. 84

4) vgl. Hofstätter,P. (Hrsg.), Psychologie (Fischer-Lexikon), Frankfurt 1957, S. 154 f.

der sozialen Situation [1], die in dem Terminus 'Randgruppe'[2] die wohl prägnanteste Zusammenfassung findet.

"Gemeinsam ist diesen Gruppen ein allgemeines 'Anderssein' im Verhältnis zu der übrigen Gesellschaft in bezug auf jeweils sehr unterschiedliche Qualitäten wie wirtschaftliche Lage, psychische Gesundheit, Leistungsverhalten, Sprache, soziokulturelle Gewohnheiten. Gemeinsam ist ihnen ferner eine besonders schwache ökonomische und soziale Position. Sie verfügen über keine Lobby, keine einflußreichen Organisationen, die für ihre Interessen kämpfen."[3]

Dem wenig informierten Bürger genügen zur Be- und Verurteilung der Betroffenen, sowie zur Erläuterung der Verursachung sozialer Randständigkeit häufig Stereotypen wie:

---

1) vgl. Haag,F., Wohnungslose Familien in Notunterkünften, Soziales Bezugsfeld und Verhaltensstrategien, München 1971, S. 13

2) vgl. Richter,H.E., Lernziel Solidarität, Hamburg 1974, S. 217

Der Autor verweist auf die große Variationsbreite 'sozialer Randständigkeit', wodurch eine exakte Definition und Eingrenzung des Phänomens kaum möglich erscheint:
"Denn die für den Terminus in Frage kommenden Gruppen unterscheiden sich in ihren Eigentümlichkeiten sehr wesentlich voneinander, selbst wenn man nur an diejenigen denkt, die bei einer enggezogenen Definition erfaßt zu werden pflegen. Dazu gehören die Armen und die sogenannten sozial Schwierigen in den Obdachlosenquartieren, erhebliche Teile eines neuen Gastarbeiter-Subproletariats, die in eigenen Gettos leben, die chronisch psychisch Kranken in den Heil- und Pflegeanstalten, die Zirkel der Drogenabhängigen und die Delinquenten". Die vorliegende Studie befaßt sich ausschließlich mit der Obdachlosigkeit als einem wesentlichen Teilaspekt des gesellschaftlichen Randgruppenphänomens und somit finden beide Termini im weiteren Verlauf synonyme Verwendung. Eine detaillierte Beschreibung und Charakterisierung des Problems erfolgt in den nächsten Kapiteln dieser Arbeit. (vgl. S. 11 ff.)

3) a.a.O., S.

'Asoziale Elemente', 'Kriminelle', 'sexuell Enthemmte', 'Arbeitsfaule', 'Alkoholiker', 'Haltlose' u.a. .

Der geringe Informationsstand der breiten Öffentlichkeit ist allerdings kaum als hinreichender Grund für die mangelnde Bereitschaft der Gesellschaft zu werten, sich dem Problem der Verelendung und Randständigkeit eines Teils ihrer Mitglieder ernsthaft zu stellen. Vielmehr liegen dieser mangelnden Bereitschaft noch andere Ursachen zugrunde, die auch die geringe Beachtung dieses Phänomens im Rahmen der Bildungsreformdiskussion besser erklärbar machen. Dies wird in Ansätzen deutlich, wenn man die verschiedenen Begründungszusammenhänge der Reformdiskussion mit den ökonomischen und politischen Voraussetzungen und Chancen der gesellschaftlich Randständigen in Verbindung sieht :

- "Die Armen, die Obdachlosen, die sozial Abweichenden, die psychisch Kaputten, die Gastarbeiterkinder bilden gemeinsam eine Kategorie, die darin übereinstimmt, daß man mit ihnen kein Geschäft machen kann. Sie sind mangelhaft oder gar nicht verwertbar." [1] Bilden die Betroffenen einen für den gesellschaftlichen Produktions- und Verwertungsprozeß bedeutungslosen Bodensatz der Leistungsgesellschaft, dessen Reaktivierung im Sinne einer Kosten-Nutzen-Rechnung wirtschaftlich als kaum profitabel erscheint, so fallen sie von vornherein aus dem Rahmen eines von ökonomischen Interessen getragenen Bildungsreformkonzeptes.
- Darüber hinaus sind sie jedoch auch für die Reformrichtung kaum von größerem Interesse und Nutzen, die ein reformiertes Bildungssystem in den Dienst verbesserter Emanzipationschancen der Arbeiterschicht stellen und diese zur Partizipation an gesellschaft-

1) Richter,H.E., a.a.O., S. 218

licher Herrschaft befähigen will. So bieten gesellschaftliche Randgruppen, wie noch detailliert zu belegen ist (vgl. S.44ff), kaum eine Basis für politische Emanzipationsversuche. Ihre externe gesellschaftliche Position läßt sie von vornherein nicht als verläßliche und bedeutsame Verbündete im politischen Kampf um gesellschaftliche Innovation erscheinen und somit geraten sie auch in diesem Zusammenhang kaum ins Blickfeld der momentanen Bildungsreformdiskussion.

Erscheint die politische und ökonomische Bedeutung der Randgruppen, ausgehend von diesen Positionen relativ bedeutungslos, so erfüllt sie andererseits gesellschaftliche Disziplinierungs- und Kompensationsfunktionen: Als abschreckendes Beispiel hält die Randgruppensituation der übrigen Bevölkerung deutlich vor Augen, womit sie bei ungenügenden gesellschaftlichen Anpassungsleistungen u.U. zu rechnen hat. Über die permanente Androhung möglichen Absinkens in gesellschaftliche Randzonen im Falle individuellen Abweichens von den Spielregeln und Anforderungen des bestehenden gesellschaftlichen Leistungssystems leistet sie somit einen Beitrag zur Stabilisierung dieses Systems.

Darüber hinaus bietet das Bewußtsein, nicht selbst zum Bodensatz der Gesellschaft zu gehören, besonders für alle diejenigen Kompensationsmöglichkeiten der eigenen Ängste, Belastungen und Unzufriedenheit, die unter den Bedingungen ihrer eigenen Unterprivilegierung und ihrem geringen gesellschaftlichen Status zu leiden haben. [1)]

Die knappe Skizzierung hat wohl ansatzweise zweierlei deutlich gemacht:

- Nicht zufällig blieb die gesellschaftliche Randständigkeit bislang weitgehend eine Leerstelle in

1) vgl. Richter,H.E., a.a.O., S. 231

der aktuellen Bildungsreformdiskussion. Die mangelnde Berücksichtigung erklärt sich einerseits aus der ökonomisch und politisch relativ bedeutungslosen Funktion dieser Gruppen, die den zu leistenden hohen Aufwand von Reintegrationsbemühungen offenbar als wenig profitabel erscheinen läßt. Andererseits leistet das Verfahren, funktionsunfähige und nicht anpassungswillige Mitglieder der Gesellschaft ins Abseits zu stellen, gesellschaftliche Anpassungs- und Stabilisierungsfunktionen und wird daher wohl nach dem Motto:'kein Himmel ohne Hölle' vielfach als selbstverständlicher Bestandteil unserer Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft betrachtet.

o Die Sonderstellung und die spezifischen Probleme der gesellschaftlichen Außenseiter verlangen im Rahmen einer Bildungsreform, die sich dem Postulat gesellschaftlicher Chancengleichheit in Obdachlosenmilieus verpflichtet weiß, gesonderte Berücksichtigung. Es sind insbesondere folgende Gründe, die eine Erörterung des Problems gesellschaftlicher Randständigkeit unter erziehungstheoretischen und -praktischen Gesichtspunkten erforderlich erscheinen lassen :

o o Zwischen zunehmender Wohndauer in Obdachlosenmilieus und zunehmender Anomie der Bewohner [1] besteht ein ursächlicher Zusammenhang, der die hohe Stabilität der gesellschaftlichen Randständigkeit und das bisherige generelle Scheitern institutioneller Reintegrationsbemühungen teilweise erklärt.
D.h. die Gettosituation ist als Sozialisationsagentur zu betrachten, deren Einflüsse die Fähigkeiten der Betroffenen zur eigenverantwortlichen Planung und Realisierung von Lebensvollzügen ständig mehr reduzieren

1) vgl. Albrecht, G., a.a.O., S. 268

und somit ihren Verbleib in der sozialen Randständigkeit langfristig stabilisieren.

- Die hohe Stabilität gesellschaftlicher Randständigkeit findet wohl ihren krassesten Ausdruck in der häufig feststellbaren generationsmäßigen Perpetuierung von Obdachlosigkeit (vgl. S. 191 ff.).
  Mehr als 50 % der betroffenen Bevölkerungsgruppe besteht aus Kindern und Jugendlichen, denen quasi mit ihrer Geburt bereits die Position des gesellschaftlichen Außenseiters zugewiesen wird.
  Mehr als 50 % dieser Kinder besuchen Sonderschulen.[1)]
  Der ungewöhnlich hohe Prozentsatz von Schulversagen deutet darauf hin, daß die Betroffenen, belastet mit der Hypothek ihrer zugewiesenen Außenseiterrolle im gesellschaftlichen Wettkampf um Leistungsrangplätze von vornherein in die Position von Verlierern gedrängt werden. Das Postulat gesellschaftlicher Chancengleichheit erweist sich für sie lediglich als eine Fiktion und für viele unter ihnen bleibt die mit der Geburt zugewiesene Außenseiterposition schließlich eine lebenslängliche, wie der große Anteil von erwachsenen Obdachlosenbewohnern zeigt, die bereits in den Gettos geboren wurden.

Aus diesen globalen Hinweisen ergibt sich für den vorliegenden Ansatz folgende thematische Strukturierung:

- Zunächst wird der Versuch unternommen, die stabilisierende Sozialisationsfunktion der randgruppenspezifischen Milieubedingungen sichtbar zu machen, um daraus Hinweise für die Entwicklung einer Zielkonzeption und möglichen Organisation von Lernmaßnahmen ableiten zu können, die sich als Reintegrationshilfen für die gesellschaftlichen Außenseiter erweisen. Die Analyse wird deutlich machen, daß solche Lernmaßnahmen, wollen sie erfolgversprechend sein, sich unbedingt als Erziehung der Betroffenen zur Selbsthilfe verstehen müssen.

---

1) vgl. Brühl,M., Benachteiligte Kinder als pädagogische Provokation, Frankfurt a.M. 1970

- Im Zusammenhang mit dieser Analyse gewinnt auch eine empirische Studie zur randgruppenperpetuierenden Funktion der schulischen Sozialisationsinstanz besondere Bedeutung.
  Die Ergebnisse der Studie zur Situation von Schulanfängern aus Randgruppenmilieus sollen exemplarisch deutlich machen, wie gering die Realisierungschancen einer Erziehung zur Selbsthilfe unter den Bedingungen schulischer Lernmilieus bislang sind. In diesem Zusammenhang werden auch die momentan aktuellen, vorschulkompensatorischen Reformansätze und Modelle daraufhin untersucht, was sie im Sinne der o.a. Zielsetzung zu leisten vermögen.

- Schließlich ist es das Ziel dieser Arbeit, aus der gesamten Analyse Hinweise und Prämissen für die Gestaltung und Organisation von Lernmilieus zu gewinnen, die bessere Erfolgschancen einer Erziehung zur Selbsthilfe versprechen, als die bisher praktizierten Formen institutionalisierter Erziehung. In Verbindung damit wird der Modellansatz einer Initiativgruppenarbeit dargestellt, die im Rahmen sozialer Aktionen vorschulische und schulbegleitende Lernmaßnahmen organisieren will und sich als eine pragmatische Alternative zur bisherigen, wenig effektiven vorschulkompensatorischen Erziehung versteht.

1. Soziale Erfahrungen in Randgruppenmilieus

1.1 Primäre Ursachen der Obdachlosigkeit

In der BRD lassen sich zwei Phasen der Entstehung von Obdachlosigkeit in der Nachkriegszeit unterscheiden.

In den fünfziger Jahren lebten viele Familien noch in Notunterkünften und provisorisch wiederhergerichteten Wohnungen in Privathäusern. In dem Maße nun, in dem die Häuser von den privaten Eigentümern neu aufgebaut wurden,

stieger auch die Mieten, die von vielen einkommensschwachen Familien nicht mehr aufgebracht werden konnten. Diese Familien, eine sprunghaft ansteigende Zahl, wurden in städtische Notunterkünfte eingewiesen. Genaue statistische Angaben über die Anzahl der Betroffenen sind für diesen Zeitraum nicht zu ermitteln, da die Gemeinden darüber kaum Statistiken führten. [1)]

Während die Zahl der Obdachlosen durch Kriegseinflüsse zu Beginn der sechziger Jahre wieder stark abnahm, z.T. vermutlich bedingt durch staatliche Unterstützungen, die den Flüchtlingen gewährt wurden, sind von nun an andere Familien von Obdachlosigkeit betroffen.

Die Subventionierung des privaten Wohnungsbaus in Verbindung mit einer sozial unwirksamen Mietgesetzgebung [2)] bei einem gleichzeitig hohen Fehlbestand an Wohnungseinheiten lassen den Wohnungsbau mit Beginn der sechziger Jahre verstärkt zum Objekt privatkapitalistischer Gewinninteressen werden. [3)]

Auch die Änderung des § 2 des Wirtschaftsstrafgesetzes vom 9. November 1971, der bei der Mietfestsetzung eine Orientierung an "ortsüblichen" Vergleichsmieten vorschreibt, erwies sich als untaugliches Instrument der Mietpreiskontrolle.

---

1) vgl. Aich,P. und Bujard,O., Soziale Arbeit, Beispiel Obdachlose, Eine kritische Analyse, Köln 1972, S. 18 ff.

2) So wurde bis zum Jahre 1968 die öffentlich-rechtliche Mietpreisbindung bis auf wenige regionale Ausnahmen aufgehoben, obwohl der gleichzeitig hohe Wohnungsbedarf eine Orientierung der Mietsätze an privatem Angebot und Nachfrage und somit eine Mietpreisexplosion erwarten ließ.

3) Die Verdoppelung des Wertes an Grundvermögen in privater Hand (Häuser und Grundstücke) von 109 Milliarden Mark im Jahr 1960 (35 % des Gesamtvermögens) auf 248 Milliarden Mark im Jahre 1970 (51 % des Gesamtvermögens) mag als Beleg für die rasante Zunahme privater Gewinninteressen an Wohnungsbau und Vermietung dienen.
vgl. Zöllner,W., Obdachlos durch Wohnungsnot, Hamburg 1973, S. 68 ff.

"Damit wird in manchen Stadtteilen die dort ortsübliche Halsabschneiderei auch noch gesetzlich sanktioniert. In München-Schwabing ist es z.B. ortsüblich, für eine 2-Zimmer-Neubauwohnung DM 550,-- Grundmiete ... zu verlangen. Dazu kommt, daß sich nicht einmal die Münchener Preisbehörde für Mieten in der Lage sieht, zu definieren, was in München ortsüblich ist und was nicht." [1]

Unzumutbare Mietmehrbelastungen [2] und mangelnder Kündigungsschutz [3] in Verbindung mit einem unzureichenden Angebot preiswerter Wohnungen [4] sind nun oftmals die

---

1) vgl. Zöllner, W., a.a.O., S. 68 f.

2) Zöllner belegt in seiner Untersuchung folgenden Zusammenhang zwischen der Entstehung von Obdachlosigkeit aus wirtschaftlichen Gründen und dem Anteil der Miete am Einkommen:

Anteil der Miete am Nettoeinkommen	wirtschaftliche Schwierigkeiten	keine
a) bis 15 %	11 %	39%
b) mehr als 15 %	31 %	16%

vgl. Zöllner, W., a.a.O., S. 63

3) Das Bürgerliche Gesetzbuch läßt in folgenden Fällen schuldhafter Mietvertragsverletzungen eine fristlose Kündigung des Mietverhältnisses gesetzlich zu :

- Eine erhebliche Vernachlässigung der dem Mieter obliegenden Sorgfaltspflicht (§ 553 BGB)
- Mietrückstände, die an zwei aufeinanderfolgenden Terminen nicht bezahlt werden (§ 554 BGB)
- Störungen des Hausfriedens (§ 554a BGB)
- Lösung von Arbeitsverhältnissen, in deren Rahmen der Arbeitgeber eine Dienstwohnung zur Verfügung stellte (§ 565c BGB)

4) Der starke Rückgang des Altbaubestandes in der BRD von jährlich mehr als 100.000 Altbauwohnungen verknappt das Reservoir billiger Wohnungseinheiten im Laufe der Zeit ständig mehr. Verschärft wird die Verknappung mietgünstiger Wohnungen jedoch vor allem durch den unzureichenden Zuwachs an Sozialwohnungen, dessen rückläufige Tendenz Zöllner bis zum Jahre 1972 mit statistischem Datenmaterial belegt.
vgl. Zöllner, W., a.a.O., S. 74 ff.

Ursachen dafür, daß besonders einkommensschwache und kinderreiche Familien von Obdachlosigkeit betroffen werden.

Hinzu kommen vielfach Familien aus Abbruchhäusern in Stadtsanierungsgebieten, denen es nicht gelingt, eine ihrem Einkommen und Bedarf angemessene Ersatzwohnung kurzfristig zu beschaffen. Während man die Eigentümer dieser Abbruchhäuser angemessen entschädigt, wird den betroffenen Mietern der notwendige Wohnungswechsel durch finanzielle Zuwendungen der öffentlichen Hand nicht erleichtert. [1)]

Neben der Mietkostenexplosion im Gefolge der verfehlten Wohnungsbaupolitik, die auf dem Wohnungsmarkt eine verstärkte Orientierung an privaten Profitinteressen ermöglichte [2)], läßt sich das ökonomische Gefälle in unserer Gesellschaft in Verbindung mit einer übersteigerten Konsumorientierung als weitere Verursachung der Obdachlosigkeit benennen. [3)]

Die an Produktions- und Gewinnsteigerung orientierte Wirtschaft muß auf eine ständige Erweiterung ihrer Absatzmöglichkeiten bedacht sein. Versuche der ständigen Konsumsteigerung durch gezielte Bedürfnisweckung ist eine Folge davon. Durch die Möglichkeit von Ratenkäufen werden besonders diejenigen dazu verleitet, über ihre Verhältnisse zu leben, die sich aufgrund ihres geringen Einkommens Konsumerweiterungen nicht leisten können und aufgrund ihrer mangelnden Zukunftsorientierung den Aufschub von Bedürfnissen nicht gelernt haben.

---

1) vgl. Brisch,U., Obdachlosigkeit. Ursachen, Folgen, Maßnahmen, in: Schriften des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, Schrift 240, Frankfurt a.M. 1967; Haag,F., Wohnungslose Familien in Notunterkünften, Soziales Bezugsfeld und Verhaltensstrategien, München 1971

2) vgl. Hess,H., a.a.O., S. 158 f.

3) vgl. Aich,P. und Bujard,O., a.a.O., S. 19 f.

Zöllner stellte z.B. in einer Untersuchung von 100 Obdachlosenhaushalten fest, daß Haushalte mit weniger als 266,-- DM pro Verbrauchseinheit häufiger in die Kategorie "selbstverschuldeter" Obdachlosigkeit einzuordnen waren als Haushalte mit einem darüber liegenden Einkommen. [1] Das Untersuchungsergebnis bestätigt indirekt den Zusammenhang von übersteigerter Konsumorientierung und Obdachlosigkeit. Die Verführungen der Konsumgesellschaft finden ihre Opfer besonders dort, wo geweckte Bedürfnisse und Angebote den einzelnen aufgrund seiner ökonomischen Mangelsituation in einen unauflösbaren Konflikt zwischen Wünschen und der Realität bringen. Die Konsequenzen einer übersteigerten, dem geringen Einkommen nicht angepaßten Konsumorientierung sind sehr häufig Schulden und nicht mehr aufholbare Mietrückstände, denen dann schließlich die Einweisung in eine Obdachlosensiedlung folgt. So "fallen der relativ hohe und zunehmende Anteil der Wohnparteien auf, die wegen Mietschulden eingewiesen wurden, und der relativ geringe und abnehmende Anteil derjenigen, denen ihre Wohnung wegen Streitereien und Belästigungen ... fristlos gekündigt wurde." [2]

Es ist wohl kein Zufall, daß besonders Teile der armen Bevölkerungsgruppe in Gesellschaftsformen mit einem starkem Gefälle zwischen dem ökonomischen Anspruchsniveau und einer recht einseitigen Verteilung der zur Befriedigung solcher Ansprüche dienenden Mitteln in Obdachlosensiedlungen geraten.

"Das allgemeine Gesetz der kapitalistischen Akkumulation bewirkt eine Polarisierung von Reichtum und Armut ... . In den Industrieländern kommt es nur in Krisenzeiten zu einer massenhaften Verelendung derjenigen, die in absoluter Verelendung leben, doch erzeugt der Verwertungsprozeß des Kapitals ständig eine gewisse Bruchquote.

---

1) vgl. Zöllner, W., a.a.O., S. 59

2) Haag, F., a.a.O., S. 25

Seine Bedingungen führen zu 'fractional selection' ... solcher Arbeitskräfte, deren Einsatz nicht mehr lohnend erscheint ... ." [1]

Die hohe Korrelation von Armut und Wohnungsnot, die Identität der Obdachlosigkeit mit dem für den ökonomischen Verwertungsprozeß bedeutungslosen "Bodensatz" unserer Leistungsgesellschaft läßt die strukturellen Bedingungen des Gesellschaftssystems, das ökonomische Prinzip des freien Spiels der Kräfte als primäre Ursache des gesellschaftlichen Randgruppenphänomens erscheinen. Den Betroffenen bleibt allerdings die Einsicht in die Gemeinsamkeit ihres Schicksals, die Erkenntnis des Zusammenhangs ihres kollektiven gesellschaftlichen Exodus und seiner gesellschaftsstrukturellen Ursachen verschlossen.

Die Versprechungen des sozialen Wohlfahrtstaates, [2] in Verbindung mit ihrer eigenen Loyalität gegenüber den Werten und Prinzipien dieser Gesellschaftsordnung [3] läßt die Angehörigen der gesellschaftlichen Randgruppe ihr Schicksal als

- individuelles Versagen, quasi als einen negativen Ausnahmefall in einer ansonsten reibungslos funktionierenden Gesellschaft erleben.

---

1) Hess, H., a.a.O., S. 157

2) vgl. Obdachlosenwesen, a.a.O., S. 4

3) Einige Untersuchungen belegen die Übereinstimmung der Wertvorstellungen in subkulturellen Milieus der Unterschicht mit dem gesellschaftlich dominanten Werte- und Normensystem der Mittelschicht. vgl. Homfeldt, H.G., a.a.O., S. 62

1.2 Die allgemeine Beschaffenheit der Behelfsunterkünfte und Übergangshäuser

Wer selbst noch niemals in einer der heute noch üblichen Randgruppensiedlungen war, dem müssen Schilderungen der dort vorfindlichen allgemeinen Wohnsituation als maßlose Übertreibungen erscheinen, weil sich die Verhältnisse in keiner Weise mit den geläufigen Vorstellungen von einer humanen und sozial gerechten Gesellschaftsordnung in Übereinstimmung bringen lassen.

In der Regel befinden sich solche Siedlungen am Rande der Städte, in der Nähe von Bahngleisen und Müllkippen, oder in räumlicher Angliederung an wenig bevorzugte Arbeiterwohngegenden, wo nicht mit dem Widerstand einflußreicher, etablierter Bürger gegen eine Ansiedlung zu rechnen ist. [1)]

Die Wohnungen, in primitivster Ausführung und schlechtester Qualität erbaut, sind zu klein, lassen z.T. jegliche Schallisolierung vermissen, sind oftmals feucht und genügen kaum den hygienischen Mindestanforderungen. [2)]

---

1) Den kommunalen Verwaltungen ist allerdings teilweise zugute zu halten, daß alternierende Konzeptionen zum bestehenden Wohnungselend in Obdachlosensiedlungen, die etwa eine Integration der Betroffenen in Siedlungen des sozialen Wohnungsbaus vorsehen, schon allein an den extrem steigenden Grundstücks- und Baukosten häufig scheitern. So mußte z.B. der öffentlich geförderte Wohnungsbau in Dortmund in dem Zeitraum von 1960 bis 1971 eine Baukostensteigerung von 269% hinnehmen.
vgl. Zöllner,W., a.a.O., S. 72

2) vgl. Aich,P. und Bujard,O., a.a.O., S. 164 f.; Arbeitskreis Obdachlosenhilfe, Situation der Obdachlosen in der Stadt Hagen, Hagen 1972,S. 63

"Betritt man eine Unterkunft, befindet man sich bereits in der Wohn- und Schlafküche. Hier wird gekocht und gegessen, hier wäscht die Familie ... , hier schlafen die Eltern, meist zusammen mit einem oder mehrerer ihrer Kinder. Diesem Raum schließen sich 1 - 2 kleine Kammern von jeweils 6 - 8 qm an, die Kinderschlafräume." [1)]

Die pro Person verfügbaren Wohnraum-qm bewegen sich in einer Größenordnung um 5,0 qm. "Die gemeindeeigene Unterkunft gewährleistet ein Unterkommen einfachster Art, das Schutz vor den Unbilden der Witterung bietet sowie Raum für die notwendigsten Lebensbedürfnisse läßt. Die an eine Normalwohnung zu stellenden Anforderungen ... brauchen nicht erfüllt zu sein ... . Die Größe der Unterkunft ist so zu bemessen, daß je Person mindestens 5,0 qm zur Verfügung stehen." [2)]

Die extreme psychische und physische Belastung, die sich aus der räumlichen Enge und Primitivität der Behausungen ergibt, bewirkt einen Leidensdruck, den die Betroffenen als Bestrafung empfinden müssen. Sie machen die Erfahrung,

- daß ihr gesellschaftliches Versagen zu Maßnahmen und Reaktionen der Gesellschaft führt, die den Charakter von Sanktionen haben.

---

1) Aich,P. und Bujard,O., a.a.O., S. 15 f.

2) Obdachlosenwesen, Gem.RdErl. d. Innenministers IC3/ 19-37.10.14, d. Arbeits- und Sozialministers IV A 3 - 5014.20; d. Ministers für Wohnungsbau und öffentliche Arbeiten III C 1 - 6.060 u.d. Kultusministers III A 03 - 0/1 v. 15.1.1970, S. 3

1.3 Verwaltetes Elend

Juristisch wird Obdachlosigkeit als ein ordnungswidriger Zustand aufgefaßt, der die öffentliche Behörde zum Eingreifen verpflichtet. Dabei erfassen die zu ergreifenden Maßnahmen den Obdachlosen als Störer der öffentlichen Sicherheit und Ordnung. [1)]

"Die örtliche Ordnungsbehörde ist in Fällen plötzlich auftretender Obdachlosigkeit die Behörde des ersten Zugriffs, der es obliegt, die Obdachlosigkeit als nicht ordnungsgemäßem Zustand zu beseitigen." [2)]

Im Sinne dieser Auffassung übertragen die kommunalen Verwaltungen Obdachlosenangelegenheiten bislang überwiegend dem Amt für öffentliche Ordnung. [3)] Obwohl die Einweisung in Notunterkünfte als öffentliche Hilfe verstanden wird, trägt die Handhabung

---

1) vgl. Petersen,K., Rechtsfragen bei Obdachlosigkeit, Ursachen-Folgen-Maßnahmen, Schriftenreihe des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Frankfurt a.M. 1967, S. 30

2) Obdachlosenwesen, a.a.O., S. 2

3) In einem Gutachten der "Kommunalen Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung (KGSt)" wird eine "neue Bewertung des Obdachlosenproblems" unter den sozialen Gesichtspunkten der individuellen Notsituation der Betroffenen und in Verbindung damit eine Veränderung der verwaltungsmäßigen Zuordnung von Obdachlosenangelegenheiten gefordert. Der Empfehlung zufolge soll die "Federführung in Obdachlosenangelegenheiten" der Aufgabengruppe Sozialhilfe obliegen, sofern es sich nicht um "ordnungsrechtliche Maßnahmen" handelt. Die Fassung der "Ordnungsrechtlichen Maßnahmen in Obdachlosenangelegenheiten (Obdachlosenaufsicht, Unterbringung)" belegt allerdings die Fragwürdigkeit des Organisationsmodells und zeigt, daß an eine grundlegende Änderung der bisherigen Verwaltungspraxis des Obdachlosenproblems nicht gedacht ist.
vgl. KGSt-Gutachten, Zuordnung der Aufgabe Obdachlosenangelegenheiten, "Verwaltungsorganisation der Gemeinden,Teil1 Aufgabengliederungsplan", Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung, Köln, 4. Auflage 1968

des Problems Züge der Bestrafung und gerät so in den Verdacht, als Sanktions- und Abschreckungsmittel im Sinne gesellschaftlicher Anpassungs- und Stabilisierungsbemühungen eine geplante Funktion einzunehmen.[1)]

Auch wenn man einer solchen Interpretation nicht folgen will, so bleibt dennoch festzustellen, daß die gesetzliche Fundierung des Verwaltungshandelns den Eindruck assoziiert, die gängigen Maßnahmen seien durchaus gerecht und mithin auch im Sinne der im Grundgesetz verbrieften Menschenwürde legitim.

Vielfach leistet die allgemeine Unkenntnis der breiten Öffentlichkeit solchen Auffassungen Vorschub. So ist wohl auch die vielfach feststellbare empfindliche Reaktion der Behörden [2)] auf Aktivitäten zu verstehen, die sich um eine weitgehende Aufklärung der Bevölkerung über die menschenunwürdigen Zustände in den Gettos bemühen.

Die juristisch begründete Verwaltung ihres Elends läßt die Betroffenen die Erfahrung machen, daß

- die harten gesellschaftlichen Maßnahmen einen gesetzlich legitimen Akt darstellen und somit als durchaus gerecht im Sinne unserer Rechtsvorstellungen anzusehen sind.

---

1) vgl. Vormbrock,H., Zum Wohnen der Obdachlosen, Obdachlosensiedlung Wiesbaden-Mühltal, in: Förderung 1971/72 der Bundesvereinigung Deutscher Heimstätten (Hrsg.), Bonn 1972

2) vgl. Aich,P. und Bujard,O., a.a.O., S. 73 ff.

Die Unterbringung in einer Notunterkunft erfolgt nur vorübergehend und notdürftig. [1] "Die Einweisung ist auf eine unabweisbar notwendige Frist zu beschränken; die erste Einweisung ist auf höchstens drei Monate, jede weitere Einweisung auf höchstens zwei Monate zu befristen. " [2]

Den Bewohnern wird keine Wohnung, sondern lediglich eine Unterkunft zur Verfügung gestellt, auf die kein eigener Anspruch besteht. Die Unterkünfte haben den Status öffentlicher Anstalten, deren innere Ordnung nicht durch Mietverträge, sondern durch eine Benutzungsordnung geregelt wird. "Die innere Ordnung sollte im Rahmen des Anstaltszweckes durch eine Benutzungsordnung geregelt werden; die Bewohner sind gehalten, die rechtmäßigen Anordnungen der Anstaltsleitung zu befolgen." [3]

Bar jeglicher Mietrechte müssen sich die Betroffenen in allen Wohnungsfragen (Zuzug, Umbelegung, Sanierungen, Renovierungen u.a.) dem Diktat der verwaltenden Behörden beugen. [4]

---

1) Die behördliche Auffassung von Obdachlosigkeit als einem vorübergehenden Zustand steht in einem eklatanten Widerspruch zur Realität, wie die Ergebnisse von Untersuchungen über die lange, oftmals lebenslängliche Wohndauer von Familien in Notunterkünften belegen.
So ergab z.B. eine Untersuchung der in Hagener Obdachlosenunterkünften eingewiesenen Personen, daß

39 % innerhalb der letzten 5 Jahre eingewiesen wurde, während
25 % zwischen 5 und 10 Jahren,
30 % zwischen 10 und 20 Jahren und
6 % seit mehr als 20 Jahren

in den Obdachlosenunterkünften untergebracht sind.
vgl. Arbeitskreis Obdachlosenhilfe, a.a.O., S. 20

2) Obdachlosenwesen, a.a.O., S. 2

3) Obdachlosenwesen, a.a.O., S. 3

4) vgl. Obdachlosenwesen, a.a.O., S.3: "Die Umsetzung von Obdachlosen von einer zugewiesenen in eine andere Unterkunft ist ein Verwaltungsakt."

Sie machen die Erfahrung, daß sie

- in einem wichtigen Bereich ihrer privaten Sphäre lediglich als Objekte bürokratischen Verwaltungshandelns fungieren.

1.4 Behördliche Lösungsstrategien

Zynisch muten die 'pädagogischen' Begründungen des skandalösen Sachverhaltes der Wohnungsbeschaffenheit an. "Ich gebe Ihnen recht, wenn ich sage, das sind keine Lebensumstände, die den normalen Ansprüchen der Menschen in unserer heutigen Zeit entsprechen. Jetzt könnte man theoretisch die Forderung stellen, Unterkünfte und Möglichkeiten zu bieten, die der Lebenssituation adäquater wären. Das hielte ich aber für die schlechtere Lösung, denn damit verewige ich unter Umständen die Gettobildung für diese Menschen. Es ist notwendig, daß sich die Bewohner auf diese Gegebenheiten einrichten, auch an sich selbst arbeiten... (CDU-Stadtrat G.)." [1]

Die primitive Ausstattung der Wohnungen soll offenbar bewirken, daß die Benutzer unter einem gewissen Leidensdruck zu gesteigerten "Rehabilitationsbemühungen" motiviert werden."Die Selbsthilfetheorie, in Deutschland ausschließlich praktiziert, beruht auf der Vorstellung, daß das Individuum grundsätzlich auch unter den schlechtesten Bedingungen noch Eigeninitiative aufbringen könne. Fehlt diese Eigeninitiative, ganz gleich aus welchen Gründen, dann sieht auch die Fürsorge keine Möglichkeit mehr, die Familien zu unterstützen." [2]

---

1) Roth,J., Wann revoltieren die Unterprivilegierten? Slums in der Bundesrepublik, in: Greiwe,U.(Hrsg.), Herausforderung an die Zukunft, Die kritische Generation vor der Jahrtausendwende, München,Wien,Basel 1970, S. 280

2) a.a.O., S. 282

Im Sinne dieser Auffassung, die Anpassungsleistungen und Eigeninitiativen der Obdachlosen als Bedingungen behördlicher Resozialisierungsbemühungen vorauszusetzen, teilt man die Obdachlosen vielfach in folgende Gruppen ein :

"1. Sozial unangepaßte, nicht oder nur mit besonderem Aufwand eingliederungsfähige Familien.

2. Sozial unangepaßte, in der Regel mit sozialen Hilfen eingliederungsfähige Familien.

3. Sozial angepaßte Familien. " [1)]

Die Gruppierung der Obdachlosen [2)] soll eine "stufenweise Eingliederung der Betroffenen ermöglichen, wobei die zu ergreifenden Maßnahmen der "sozialen Lage", "Leistungsfähigkeit" und den "sozialen Schwächen" anzupassen sind. [3)]

Der diskriminierende Akzent dieser Maßnahmen wird durch die dem Strafverfahren entliehenen Begriffe der "Rehabilitation" und "Bewährungsfrist" [4)] deutlich unterstrichen. Diese Begriffe kennzeichnen auch die entscheidenste Schwäche solcher Rehabilisierungsmaßnahmen die neben dem positiven Verstärker der Verheißung von Weiterstufungen im Falle der Bewährung die ständig

---

1) Brisk ,U., a.a.O., S. 14

2) Der Deutsche Städtetag empfiehlt, dem Maßstab für solche Gruppierung folgende Merkmale zugrunde zu legen:
Ursachen der Obdachlosigkeit, körperliche und psychische Erkrankung, Erziehungsfähigkeit, Ordnungsliebe, sittliche Einstellung, wirtschaftliches Verhalten, Haushaltsführung, Arbeits- und Zahlungsmoral, Eigeninitiative zur sozialen Anpassung.
vgl. Arbeitskreis Obdachlosenhilfe, a.a.O., S. 77

3) a.a.O., S. 76

4) vgl. Iben,G. u.a., Randgruppen der Gesellschaft, Untersuchungen über Sozialstatus und Erziehungsverhalten obdachloser Familien, München 1971, S. 148

drohende Rückstufung als Sanktionsmittel im Falle neuerlichen Versagens einsetzen. [1)]

Zöllner verweist auf die kurzschlüssige Sichtweise, die den an Prinzipien der Bewährung und Bedrohung orientierten Resozialisierungsmaßnahmen zu Grunde liegen. "Das Bewußtsein, der Macht von 'denen da oben' ausgeliefert zu sein und das gleichzeitige eigene Unvermögen, die gesellschaftlichen Erwartungen zu erfüllen, bedeuten für den Obdachlosen eine dauernde Bedrohung.

Ein hoher Grad von Bedrohung führt jedoch dazu, daß die bedrohte Person weitgehend die Fähigkeit zu einer realistischen Einschätzung ihrer Situation verliert, so daß sie der Situation mit unangepaßten Verhaltensweisen begegnet" [2)], was letztlich zu einem vollständigen Verlust eigener Planungsfähigkeit führt.

Ohne umfangreiche flankierende Maßnahmen, die in der Regel völlig fehlen, erfahren sich die Betroffenen in solchen Resozialisierungsprozessen

- o der eigenen Hilflosigkeit weitgehend ausgeliefert, ständig bedroht durch die Gefahr neuerlicher Sanktionen, falls sie die Ihnen eingeräumte "Bewährungsprobe" nicht auf Anhieb bestehen.

---

1) Besonders fragwürdig erscheint ein solches Verfahren auch im Hinblick auf die mangelnden, auslegungsbedürftigen Kriterien, die der für die Resozialisierungsmaßnahmen zuständigen Sozialbehörde als Maßstab zur Beurteilung des Resozialisierungsfortschritts der Betroffenen zur Verfügung stehen.
vgl. Obdachlosenwesen, a.a.O., S. 96

2) Zöllner, W., a.a.O., S. 13

1.5 Diskriminationsdruck durch die Öffentlichkeit

Die Isolation der Bewohner von Notunterkünften bleibt nicht auf die zumeist geographisch bedingte outsider-Situation der Gettos begrenzt. Verbunden mit der räumlichen Ausgliederung an die Peripherie von Wohnbezirken erfolgt eine soziale Isolation der Betroffenen im Gefolge von Vorurteilen, die die übrige Bevölkerung mit der Gettoexistenz verknüpft.[1] "Der Vertreter des modernen Subproletariats, der 'neue Arme' gilt als ein Opfer seiner eigenen Laster, seiner Faulheit, auf jeden Fall ist er derjenige, der nicht mitspielt..." [2]

Die Bevölkerung, über die Situation der Randgruppen nur unzureichend informiert [3], steht den Betroffenen verständnislos und ablehnend gegenüber. Mangelnde Information paart sich mit Vorurteilen. Die Randgruppenmitglieder werden "bereits durch die Klassifizierung als 'Asoziale' zum bürgerlichen Schreckgespenst". [4] Man sagt ihnen neben Vorurteilen hinsichtlich ihrer Arbeits- und Gesetzesmoral [5] vor allen Dingen nach, daß sie in ihrer Triebenfaltung "rücksichtslos und unmoralisch" seien [6].

---

1) vgl. Hess,H., a.a.O., S. 159

2) Richter,H.E., Die Gruppe, a.a.O., S. 197

3) Als ein typisches Beispiel für den allgemein feststellbaren mangelnden Informationsstand der Öffentlichkeit kann die von Zöllner zitierte Frage des Leiters einer gemeinnützigen Siedlungsgesellschaft anläßlich einer Zwangsräumung gelten: "Sind denn die Notunterkünfte der Stadt wirklich noch schlechter als unsere Siedlungshäuser?" Zöllner,W., a.a.O., S. 17

4) Iben,G.,a.a.O., S. 20

5) vgl. Hess,H., a.a.O., S. 159

6) vgl. Richter,H.E., a.a.O., S. 201

"Das ist halt der Abschaum der Menschheit, was da wohnt. Ich meine, das kann jedem passieren, aber irgendwie sieht man zu, daß man wieder rauskommt." (Wirtsfrau)" [1]

Die Vorurteile sind jedoch nicht nur als Produkte mangelnder Information zu betrachten, sondern sind darüber hinaus als sozialpsychologische Mechanismen der Statussicherung und Kompensation funktional. So erwecken die Vorurteile gegenüber den Randgruppenangehörigen bei den Diskriminierenden die Überzeugung, zum Kreis der gut integrierten, sozial sichergestellten Bevölkerung zu gehören und ermöglichen so eine Verdrängung eigener Ängste und Konflikte, wie etwa das Trauma eigenen Versagens und zukünftiger Armut.
" Angesichts der Armut entsteht eine Angst, ein Innenfeind wird nach außen projiziert, um die unterbewußten Konflikte eines stark regressiven Erwerbslebens zu besänftigen. ... Mit der Angst vor solcher Armut korrespondiert nichtsdestoweniger der geheime Wunsch, die Freiheit in einer ähnlich derben Form auszukosten"2)

Die häufig feststellbare, besonders starke Ablehnung der Betroffenen durch Angehörige der Bevölkerungsschicht, deren existenzielle Sicherung durch die eigene unterprivilegierte Funktion im Produktionsprozeß selbst permanent gefährdet ist [3], findet so eine Erklärung.

Die betroffenen Randgruppenangehörigen erfahren diese Vorurteile als

- o permanenten Diskriminationsdruck, der sich in ablehnenden Haltungen und Isolationstendenzen durch

---

1) Roth,J., a.a.O., S. 282
2) a.a.O., S. 289
3) vgl. a.a.O., S. 285

die Gesellschaft artikuliert.

2 Zur perpetuierenden Funktion sozialer Erfahrungen in Obdachlosenmilieus

Die Stereotypisierung Obdachloser als "Asoziale" im öffentlichen Meinungsbild, sowie die Terminologie behördlicher Lösungsstrategien (Resozialisierung, Bewährung, Reintegration) belegen, daß soziales Fehlverhalten als verursachende Variable des Obdachlosenschicksals und soziale Anpassung als besondere Empfehlung an Adressaten aus Randgruppenmilieus gilt.

Solchen Auffassungen liegt eine doppelte Fehleinschätzung zugrunde:

- Es wird übersehen, daß die Ursachen gesellschaftlichen "drop-outs" vielfach in den strukturellen Bedingungen unseres gesellschaftlichen Leistungssystems zu suchen sind.

  Die Einsicht in den Zusammenhang bleibt zumeist deshalb verschlossen, weil soziale Ungleichheiten in unserer Gesellschaft kaum dort sichtbar werden, wo sie ihren Ursprung haben.

"Lassen sich ihre Ursachen anhand der Kategorien von Verelendung und Armut auch analytisch als sozio-ökonomische Ursachen ermitteln - praktisch werden sie als sozio-kulturell oder allenfalls sozialpolitisch regelbare Defizite erfahren." [1)]

Die mangelnde Einsicht in den Zusammenhang sozio-ökonomischer Ursachen und ihrer sozialen Wirkung leistet häufig vordergründigen Erklärungsversuchen Vorschub, die Sekundärmerkmale sozio-kultureller Defizite zur Ursache des Randgruppenschicksals stempeln.

---

1) Zander,H., Rezensionen, in: Neue Praxis, Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik, Jahrgang 1972 (4), S. 475

Folgendes Zitat aus einem 1967 erschienenen Buch mit dem Titel "Deutschland, das Land, in dem wir leben" mag dies belegen:

"Sie sind beziehungslose Menschen, die aufgrund ihrer Charakterschwäche, oft verbunden mit Willensschwäche und Hemmungslosigkeit, nicht in der Lage sind, sich den durchschnittlichen Normen der Gemeinschaft einzufügen. Außerdem gibt es Asoziale, die bewußt gegen den Strom der Gesellschaft schwimmen. Sie sind meist von abartigem Charakter." [1)]

- Es wird in der Regel weiterhin übersehen, daß deviante Verhaltensweisen [2)] von Randgruppenmitgliedern häufig erst das Produkt von Milieubedingungen sind, die den Betroffenen im Falle gesellschaftlicher Disqualifikation pauschal als angemessen zugemutet werden.

Bonstedt verweist in diesem Zusammenhang mit Recht darauf, "daß 'Abweichler' oder 'sozial Auffällige'

---

1) Roth,J., a.a.O., S. 278

2) Die umfassende Darstellung des Begriffes der Devianz bei Homfeldt belegt die Schwierigkeit des Versuches, Devianz exakt zu definieren, zumal sich die meisten Ansätze, die mit diesem Begriff operieren, kaum um eine umfassende Darstellung des Problems in einem theoretischen Zusammenhang bemühen.
vgl. Homfeldt,H.G., a.a.O., S. 24
Im Rahmen unserer Problemstellung wollen wir Devianz begrifflich als fehlorientierte, von dominanten Normen abweichende Verhaltensweisen verstanden wissen.
Bonstedt weist darauf hin, daß soziale Verhaltensweisen, die innerhalb eines subkulturellen Milieus Funktionalität besitzen, dann als Abweichungen definiert werden, wenn sie "im Gegensatz ... zu machthabenden Einrichtungen (stehen), deren Angehörige, deren Interessenrichtung und deren normative und kommunikative Muster sich von denen der in Frage stehenden Subkultur stark unterscheiden; daß folglich in der Perspektive solcher Einrichtungen subkulturell funktionale Verhaltensweisen zu 'Abweichungen' samt allen Implikationen werden."
Bonstedt,Ch., Organisierte Verfestigung abweichenden Verhaltens, Eine Falluntersuchung, München 1972, S.26

und soziale Kontrollinstitutionen (in diesem Falle das kommunal verwaltete Getto, d.Verf.) ein zusammenhängendes, interdependentes Problemfeld sind und es also verfehlt wäre, die Seite der 'sozialen Auffälligkeit' daraus herauszulösen und isoliert zu behandeln." [1] Ohne die Entwicklung der sozialen Abweichungen im Kontext dieser milieuspezifischen Bedingungen zu interpretieren, gilt der Gesellschaft die Konformität mit mittelschichtspezifischen Normen [2], die kaum Bezüge zur Randgruppensituation herstellen lassen, als Maßstab für eine Diagnose devianten Verhaltens und mithin als Argument zur Verweigerung gesellschaftlicher Partizipationschancen gegenüber Obdachlosen. Homfeldt weist in diesem Zusammenhang darauf hin, "daß Devianz durch eine Divergenz der Wertorientierungen der Interaktionsbeteiligten, die als unterschiedliche Erwartung hinsichtlich reziproker Bedürfnisbefriedigung zu verstehen ist, initiiert wird."[3]

Die doppelte Tragik dieses unglückseligen Zirkelschlusses - Gettosituation → Produkt : milieuspezifisches Sozialverhalten → Definition: Deviantes Verhalten → Reaktion: Verweigerung gesellschaftlicher Partizipationschancen → Folge: Verstärkte Isolation; Stabilisierung der Gettosituation - liegt in der pauschalen Anwendung eines solchen Verfahrens auf den gesamten Kreis der bis dahin "unschuldigen" Familie:

"Da die Einweisung in eine Notunterkunft 'offiziell nichtals Bestrafung, sondern als karitative Hilfe verstanden wird, existieren keine Rechtsnormen, die -wie zum Beispiel bei der Bestrafung Krimineller- einen

---

1) Bonstedt,Ch., a.a.O., S. 30

2) "Zumeist wird Devianz von den Normen begrifflich und inhaltlich abgeleitet, indem eine wie auch immer verstandene meist recht vage 'mittelschichtorientierte' Normenkonformität stillschweigend als moralisch besser vorausgesetzt wird."
Homfeldt,H.G., a.a.O., S. 24

3) a.a.O., S. 33

gewissen Schutz unschuldiger Angehöriger vor Mitbestrafung und Diskriminierung leisten. Darum trägt die Einweisung in das Obdachlosenasyl die archaischen Züge einer fast unwiderruflichen Ausstoßung der betroffenen Familie aus der Gesellschaft." [1)]

Im Sinne des vorliegenden Versuches, der um eine sozialisationstheoretische Erörterung des Randgruppenproblems bemüht ist, ergibt sich aus diesen punktuellen Hinweisen auf mögliche Zusammenhänge folgende thematische Strukturierung:

- Es gilt, die Genese sozialer Qualifikationen im Kontext der Milieubedingungen zu interpretieren und folgende Fragen in Ansätzen zu beantworten:
  - Welche sozialen Verhaltensdispositionen entwickeln Individuen zwangsläufig in Randgruppenmilieus?
  - Welche stabilisierenden Einflüsse haben solche Verhaltensdispositionen im Hinblick auf mögliche Veränderungen der Gettosituation?

Es gilt weiterhin, Möglichkeiten der Wiederherstellung gesellschaftlicher Partizipationschancen von Obdachlosen zu erörtern und in diesem Zusammenhang auf folgende Fragen mögliche Antworten zu finden:

- Welche sozialen Qualifikationen sind unabdingbare Voraussetzungen möglicher, erfolgversprechender Aktivitäten von Randgruppenmitgliedern, die letztlich zu einer Veränderung ihrer Situation beitragen können?
- Durch welche Maßnahmen und Prozesse ist die Entwicklung solcher Qualifikationen beeinflußbar?

---

1) Zöllner,W., a.a.O., S. 17

2.1 Die Rollentheorie als Bezugssystem zur Darstellung der perpetuierenden Funktion sozialer Erfahrungen

Soziale Verhaltensweisen werden in sozialen Situationen entwickelt und sind davon abhängig, wie "das Individuum Merkmale der Situation wahrnimmt und im Hinblick oder mit Rücksicht auf diese Wahrnehmung sein Verhalten einrichtet", bzw. durch die jeweiligen situativen Bedingungen gezwungen wird, einzurichten. [1)]

Bislang existieren kaum systematische Arbeiten, die den angedeuteten Variablenzusammenhang in Bezug auf das Randgruppenproblem befriedigend beschreiben. [2)] Lediglich in einzelnen wenigen Publikationen wird der Versuch unternommen, sich bei der Darstellung des Randgruppenphänomens nicht auf eine Deskription der vorgefundenen Realität zu beschränken, sondern das Problem in seiner Komplexität und seinen Zusammenhängen auf der Basis sozialwissenschaftlicher bzw. psychoanalytischer Theorien zu untersuchen. [3)] Der Umstand, daß die benannten Publikationen von verschiedenen wissenschaftstheoretischen Ansätzen ausgehen, erschwert den Versuch einer umfassenden Darstellung in <u>einem</u> theoretischen Bezugsrahmen.

Den theoretischen Bezugsrahmen der folgenden Analyse bildet die Rollentheorie, weil sie bemüht ist, "den Zusammenhang zwischen strukturellen Bedingungen sozialer Milieus-'Klassenlagen' (M.Weber) - , dem ... Interaktionssystem und den Sozialisationsvorgängen im engeren Sinne" zu erklären und sich eingehend mit den psychischen Korrelaten der sozialen Handlungsfähig-

---

1) vgl. Mollenhauer, K., Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972, S. 122

2) vgl. Albrecht, G., a.a.O., S. 267 f.

3) vgl. Haag, F., a.a.O; Iben, G., a.a.O.; Richter, H.E., a.a.O.; Homfeldt, H.G., a.a.O; Arbeitskreis junger Kriminologen, Randgruppenarbeit, Analysen und Projekte aus der Arbeit mit Obdachlosen, München 1973

keit von Subjekten befaßt.[1] So bietet dieser Ansatz wohl auch ein analytisches Instrumentarium, um die Genese der situationsstabilisierenden Verhaltensweisen von Obdachlosen unter den Bedingungen ihrer sozialen Milieus und Interaktionserfahrungen darstellen zu können.

Die Rollentheorie beschreibt die Gesellschaft als ein soziales System, in dem Individuen nach bestimmten Mustern agieren. Die Interaktionsmuster orientieren sich an Rollen, d.h. bestimmten komplementären Verhaltenserwartungen, die an die Positionen der jeweiligen Rollenträger geknüpft sind. In einem sozialen System herrscht dann Gleichgewicht, wenn weitgehende Übereinstimmungen im Hinblick auf die Rollenerwartungen besteht und die jeweiligen Rollenspieler sich gemäß diesen Erwartungen verhalten. Das System der Rollen wirkt selbstregulativ. Erziehung gewährleistet die Vermittlung allgemein gültiger Wahrnehmungs- und Reaktionsmuster, d.h. psychischer Dispositionen, die gelungenes Rollenhandeln voraussetzen. Sanktionen stellen sicher, daß die Individuen sich gemäß den Rollenerwartungen verhalten.

Offensichtlich geht der hier sehr verkürzt skizzierte Ansatz von der Annahme aus, das Gleichgewicht des sozialen Systems sei nur dann gewährleistet, wenn zwischen institutionalisierten Rollenerwartungen und individuellem Rollenverhalten eine vollkommene Entsprechung bestehe. Dieser Auffassung wird von Positionen der "interaktionistischen Rollentheorie" jedoch widersprochen.

---

1) vgl. Krappmann, L., Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, in: die Redaktion (Hrsg.), Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim und Basel, 3. Auflage 1973, S. 161

"Die Tatsache, daß das konkrete Rollenverhalten in der Regel längst nicht allen Erwartungen genügt, die Inhalt einer Rolle sind, hat ... zunehmend die Aufmerksamkeit einiger Soziologen erregt." [1]

J. Habermas vertritt den Standpunkt, der o.a. skizzierte Ansatz basiere auf drei Theoremen, die sich als unhaltbar erweisen, da sie mögliche Freiräume individuellen Handelns völlig vernachlässigen:

Das "Integrationstheorem" basiere auf der Annahme, "daß in stabil eingespielten Interaktionen auf beiden Seiten eine Kongruenz zwischen Wertorientierungen und Bedürfnisdispositionen besteht." Dagegen setzt der Verfasser die Annahme, daß zwischen Bedürfnissen und institutionalisierten Rollenerwartungen zum großen Teil ein starkes Gefälle besteht. Es hängt demnach vom Grad der "Repressivität" der jeweiligen Gesellschaft ab, inwieweit Rollenträger individuell abweichenden Bedürfnissen während des Rollenspiels Rechnung tragen können.

Das"Identitätstheorem" basiert auf der Annahme, "daß in stabil eingespielten Interaktionen auf beiden Seiten eine Kongruenz zwischen Rollendefinition und Rolleninterpretation besteht." Eine völlige Entsprechung von Definition und Interpretation setzt voraus, daß Individuen Rollen passiv übernehmen""(role taking)" und dabei auf individuelle Versuche der Rollengestaltung "(role making)" verzichten.

Gegen eine solche Auffassung spricht schon die Tatsache, daß jedes Individuum Träger verschiedenster, sich wechselseitig beeinflussender Rollen ist. Das Individuum muß diesem Umstand Rechnung tragen und versuchen, die verschiedensten Rollen in Einklang zu bringen.

---

1) Dreitzel, H.P., Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft, Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens, Stuttgart 1972, S. 187

Es muß die verschiedenen Rollenidentitäten sinnvoll integrieren. Rolleninterpretationen anhand von lediglich vorgegebenen Definitionen ohne Versuche individueller Rollenentwürfe erscheinen daher unmöglich.

Das "Konformitätstheorem" basiert schließlich auf "der Annahme, daß eine stabil eingespielte Interaktion auf einer Kongruenz zwischen geltenden Normen und wirksamen Verhaltenskontrollen beruht", d.h. Rollenerwartungen werden vom Subjekt so internalisiert, daß sie "mit hinreichender Wahrscheinlichkeit auch faktisch erfüllt werden." [1)]

Situationen, auf die die skizzierten Theoreme völlig zutreffen, sind nach Auffassung Goffmann's "pathologische Grenzfälle". Lediglich in "totalen Institutionen" mit starkem repressiven Charakter dürfte es möglich sein, Individuen institutionalisierten Rollenerwartungen völlig zu unterwerfen. [2)]

Die Kritik an den Theoremen der konventionellen Rollentheorie, wie sie Habermas von der Position eines interaktionistischen Ansatzes her formuliert, belegt, daß die Organisation des Rollenspiels an folgende, individuelle Qualifikationen gebunden ist:

- Die Fähigkeit, vorgegebene Rollennormen interpretieren zu können.
- Die Fähigkeit, eigene Interessen in Interaktionen mit Rollenpartnern artikulieren und vertreten zu können.

---

1) vgl. Habermas,J., Theorie der Sozialisation. Unveröffentlichtes Manuskript einer Vorlesung, 1968, S. 8 ff.

2) Goffmann nennt psychiatrische Anstalten, Erziehungsheime und das Militär als mögliche Beispiele. vgl. Mollenhauer, K., a.a.O., S. 91

o Die Fähigkeit, im Rollenspiel die eigene Individualität wahren zu können.

Rollenspieler müssen in jeder Situation einen Ausgleich zwischen ihrer eigenen, unverwechselbaren Identität als Resultat ihrer persönlichen Lebensgeschichte ("personal identity") und den sozialen Erwartungen finden, die an das momentan zu spielende Rollenrepertoire geknüpft sind ("social identity").

Persönliche und soziale Identität "stehen zueinander im Widerstreit, denn in der biographischen Dimension der "personal identity" wird vom Individuum verlangt, zu sein wie kein anderer. In der horizontalen Dimension der "social identity" dagegen wird das Individuum betrachtet, als ob es mit den vorgegebenen Normen voll zur Deckung zu bringen sei. In dieser Dimension wird ihm folglich zugeschrieben, zu sein wie alle anderen." [1]

Die Leistung, zwischen beiden Anforderungen einen Ausgleich zu finden, wird als Ich-Identität bezeichnet. Sie stellt sicher, daß Individuen in Interaktionen ihre eigenen Bedürfnisse einbringen, d.h. sich den externen Rollenerwartungen nicht völlig unterwerfen, ohne jedoch ihre Individualität so zu präsentieren, daß die Interaktion mit den Rollenpartnern zusammenbricht.

Goffmann bezeichnet ein solches Verhalten, das eine ausgewogene Balance zwischen der personalen und sozialen Dimension der Identität realisiert, ein "als ob"-Verhalten. [2]

Die psychischen Dispositionen, die gelungene Ich-Identität voraussetzen, umfassen die Fähigkeiten, "Rollenkonflikte bewußt zu lösen und Rollenambivalenz

---

1) Krappmann, L., a.a.O., S. 170

2) vgl. Mollenhauer, K., a.a.O., S. 104

als solche zu ertragen ... , prinzipiell Handlungssituationen aufzulösen, Rolleninkonsistenz auszugleichen, und sich selbst indirekt ebenso angemessen zu präsentieren wie den anderen in seiner Selbstpräsentation anzuerkennen ... , sich flexibel auf verinnerlichte Normen zu beziehen, Rollen flexibel anzuwenden und Rollendistanz zu üben." [1)]

Erweisen sich die beschriebenen Qualifikationen als strukturelle Bedingungen sozialer Handlungsfähigkeit schlechthin, so wird ihre Bedeutung im Rahmen der vorliegenden Problemstellung einsichtig:

- Die Möglichkeiten, durch eigene Aktivitäten die Gettosituation zu durchbrechen und die Partizipationschancen an gesellschaftlichen Lebensvollzügen zu erweitern, ist u.a. an die Fähigkeit gebunden, die eigene Identität gegenüber Erwartungen und Vorbehalten von Interaktionspartnern angemessen zu präsentieren.
- Umgekehrt läßt sich schließen, daß mangelnde Fähigkeiten des Rollenhandelns gesellschaftlicher Außenseiter als Abweichungen von gesellschaftlich legitimierten Interaktionsformen registriert werden und den Isolationstendenzen und der gesellschaftlichen Handhabung des Randgruppenproblems als Alibi Vorschub leisten.

Mollenhauer weist darauf hin, daß sich die Qualifikationen des Rollenhandelns in Abhängigkeit von Interaktionserfahrungen entwickeln und beschreibt die situativen Bedingungen, die eine Realisierung von Ich-Identität in Interaktionen wahrscheinlich machen, folgendermaßen:

---

1) Habermas,J., a.a.O., S. 47

"Eine balancierte Identität wird für das Individuum um so wahrscheinlicher sein, je deutlicher in der Interaktion

- die Partner an der Definition der Situation aktiv beteiligt werden;
- situationsbezogene flexible Beziehungsdefinitionen möglich sind;
- Rollendistanz gewahrt werden kann, d.h. für Verhaltenserwartungen Interpretationsspielräume offen bleiben;
- Ambiguitätstoleranz ausgedrückt wird, d.h. differierende Erwartungen und die Differenzen zwischen Erwartungen und eigenen Bedürfnissen ertragen werden;
- Empathie realisiert wird, d.h. die Erwartungen und Beziehungsdefinitionen der Interaktionspartner wechselseitig antizipiert und zur Bestimmung des eigenen Verhaltens verwendet werden;
- ... nicht an einer bestimmten Form von Selbst-Präsentation unbedingt festgehalten wird, sondern situations und partnerbezogene Modifikation stattfinden kann:
- die Komponenten und Prozesse der Interaktion symbolisch, d.h. in Sprache, ausdrückbar und kommunizierbar, damit auch problematisierbar und revidierbar werden."1)

Im Anschluß wird nun der Versuch unternommen, den Zusammenhang von Interaktionserfahrungen in Randgruppenmilieus und der Entwicklung von Qualifikationen des Rollenhandelns als "input-output-Modell" in zwei Richtungen ansatzweise darzustellen:

o Der vermutliche Zusammenhang zwischen randgruppenspezifischen Interaktionserfahrungen und der sozialen Handlungsunfähigkeit von Angehörigen aus Randgruppenmilieus.

---

1) Mollenhauer, K., a.a.O., S. 106 f.

- o Die soziale Handlungsunfähigkeit der Betroffenen als stabilisierender Faktor ihres Randgruppenschicksals.

2.2 Die Auswirkungen der Gettosituation auf die Kommunikationsstruktur in Randgruppen

Die Bewohner leben in den Wohnunterkünften auf engem Raum zusammengepfercht, wobei eine räumliche Trennung der verschiedenen Wohnfunktionen nicht möglich wird. Dadurch werden die Handlungsspielräume der einzelnen Familienmitglieder derartig eingeschränkt, daß die Voraussetzungen für Rollenspiele auf der Basis antizipierenden Verhaltens nicht gegeben sind. Es ist den Betroffenen kaum möglich, ihre verschiedenartigen Interessen und Bedürfnisse durch akzeptable Kompromisse in Einklang zu bringen. Die Wahrung eigener Interessen gehen vielfach zu Lasten der anderen Familienmitglieder. "Zusammendrängung und fehlende Abschirmung nach draußen erfüllen den Wohnbezirk mit Lärm und Unruhe. Es gibt keine persönlichen Rückzugsreservate... Die Fülle der Reibungsflächen fördert Konflikte, in denen die angestaute Aggressivität zu oft heftigen Ausbrüchen gelangt." [1)]

Die vielen Reibungspunkte schaffen eine konfliktgeladene Atmosphäre, in deren Folge sich u.a. Kommunikationsverlust und Kontaktmangel zwischen den Familienmitgliedern entwickeln. "Wird der Kontakt zu den Mitgliedern (der) Eigengruppe(n) gestört, gehen die selbstverständlichen Voraussetzungen des Rollenspiels - die gemeinsamen Normen und Wertvorstellungen, der Horizont gemeinsamer Erfahrungen, die als Basis einer nomischen Gestaltungskraft der Gruppe im Hinblick

1) Iben,G., a.a.O., S. 137

auf die "basic rules" ihrer Interaktionen fungieren - verloren, und Störungen des Rollenverhaltens lassen sich kaum mehr vermeiden." [1]

Die Forschungsarbeit "Families of the slums" [2], die Kommunikationssysteme obdachloser Familien analysiert, belegt die Aussage in eindrucksvoller Weise. Die Verfasser analysierten zwar fünf verschiedenartige familiale Kommunikationstypen innerhalb der Obdachlosensiedlungen, denen jedoch folgende Auffälligkeiten gemein sind:

- Die Handlungen einzelner Familienmitglieder rufen entweder keine, oder aber bei veränderter Verhaltensorientierung sehr heftige Gegenreaktionen der anderen Mitglieder hervor.

- Die häufigste Form von Interaktionen ist eine Variation von Macht-Kämpfen.

- Für die Kinder bietet die Familiengruppe kaum ein Orientierungssystem. Sie werden bei Machtkämpfen in den Familien zwischen den Eltern dadurch hin- und hergerissen, daß beide Elternteile versuchen, die Kinder auf ihre Seite zu ziehen. [2]

Die häufig feststellbaren, tiefen Kommunikationsstörungen in Randgruppenmilieus belegt Richter exemplarisch mit seinem "Beispiel Familie R".

Die Angst des Vaters vor dem gewalttätigen Stiefsohn, die häufigen aggressiven Ausbrüche der Mutter, denen tiefe Depressionen folgen, das Vorherrschen von Gewalt und Faustrecht, um nur einige Protokollnotizen zu nennen,

---

1) Dreitzel, H.P., a.a.O., S. 293

2) vgl. Minuchin, S. u.a., Families of the slums, New York/London 1967, S. 350

zeugen von einem fast totalen Kommunikationsverlust innerhalb der Familien. [1)]

Mit dem innerfamilialen Kommunikationsverlust einher geht der Verlust von Kontakten und Kommunikation zwischen Randgruppe und Gesellschaft, primär verursacht durch den Stigmatisierungseffekt, [2)] der im Gefolge der Gettosituation produziert wird.

Im Gefolge der Stigmatisierung dehnt sich die ursprünglich räumliche Isolation auf das Feld sozialer Beziehungen aus und führt zu einer erheblichen Reduktion der Kontaktchancen zwischen den Betroffenen und ihrem sozialen Umfeld.

"Die Unterprivilegierungen, die sich aus dem Fehlen oder dem Verlust der Kontakte mit den Bezugspersonen in einem rollenspezifischen Lernmilieu ergeben, lassen sich mit dem Begriff der relativen Deprivation beschreiben." [3)] Bezieht sich die Deprivation lediglich auf einen Teilbereich des Rollenhaushaltes eines Individuums, so bestehen Möglichkeiten der Kompensation des empfundenen Deprivationsdruckes in anderen Bereichen des Rollenhaushaltes. So sind z.B. Deprivationen in beruflichen Rollen durch entsprechende Gestaltungen von Freizeitrollen teilweise kompensierbar. Dehnt sich jedoch, wie es die Diskriminierung von Obdachlosen mit sich bringt, die Deprivation auf den

1) vgl. Richter, H.E., a.a.O., S. 267 ff.

2) Der Ausdruck Stigma soll sich auf ein Merkmal beziehen, das stark diskreditierend wirkt. vgl. Goffmann,E., Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity, Englewood Cliffs,N.J., 1963, S.3

3) Dreitzel,H.P., a.a.O., S. 291

gesamten Rollenhaushalt eines Individuums aus, so bleiben ihm kaum noch Möglichkeiten, dem Druck zu entgehen bzw. ihn zu kompensieren.

"Der Prozeß der Diskriminierung besteht ... in einer Fremdinterpretation der Gruppenmitgliedschaft: bestimmte Individuen werden aufgrund irgendwelcher natürlicher und sozialer Merkmale von anderen als eine Gruppe betrachtet und behandelt." [1] Gemeinsames Wohnen der Obdachlosen in bestimmten Wohnreservaten genügt schon, sie als eine Gruppe zu identifizieren, auf welche die zuvor genannten negativen Merkmale pauschal zutreffen. D.h. die Zusammenballung in separaten Wohnsiedlungen und Wohntrakten erzwingt die Mitgliedschaft der Betroffenen zu einer Gruppe, die aufgrund der diskreditierenden Merkmalszuschreibung von der Gesellschaft weitgehend isoliert leben muß.

So geht mit der räumlichen Isolation eine soziale Isolation der Randgruppen einher.

Däumling belegt die Intensität des Diskriminationsdrucks durch eine Untersuchung, wonach 92 % der befragten Obdachlosen angaben, daß ihre Kinder aufgrund der sozialen Situation von anderen gemieden bzw. nachteilig behandelt würden. [2]

Anders und Dürkopp kommen zu gleichen Resultaten, indem sie feststellen, daß die von ihnen befragte Marburger Bevölkerung die Obdachlosen fast ausschließlich negativ beurteilt. [3]

Werden Lernspielräume für Kommunikationserfahrungen durch Isolationsmechanismen soweit eingeschränkt, wie das offensichtlich im Falle der Randgruppensituation

---

1) a.a.O., S. 297
2) vgl. Haag, F., a.a.O., S. 39
3) vgl. Iben,G., a.a.O., S. 23

zutrifft [1], führt dies zwangsläufig zu schweren Kommunikationsstörungen, wie sie in Randgruppenmilieus signifikant häufig feststellbar sind.

Mit dem Verlust der Fähigkeit zur Kommunikation geht eine wesentliche Voraussetzung gelungener Ich-Identität verloren. Das Individuum hat kaum noch die Möglichkeit, "die Komponenten und Prozesse der Interaktion symbolisch, d.h. in Sprache, ausdrückbar und kommunizierbar (und) damit auch problematisierbar und revidierbar" zu machen. [2]

Der Verlust von Kommunikationsfähigkeit wirkt jedoch nicht nur negativ auf die Entwicklung von Ich-Identität, weil er die Organisation von Interaktionserfahrungen hemmt und die Artikulation eigener Bedürfnisse erschwert.

Durch Untersuchungen, die eine hohe Korrelation zwischen sprachlicher Differenzierungsfähigkeit und der Fähigkeit feststellt, fremde Rollen spielen zu können, wird ein enger Zusammenhang von Kommunikationsfähigkeit und Empathie belegt. [3] Empathie meint die Fähigkeit, Erwartungen anderer Rollenträger antizipieren zu können und versetzt das Individuum in die Lage, mögliche Verhaltensweisen von Rollenpartnern in eigene Handlungsentwürfe vorausplanend einzubeziehen, um so eine optimale Strategie des eigenen Rollenspieles entwickeln und realisieren zu können. "Ohne die Fähigkeit , die Erwartungen der anderen zu antizipieren, ist die Formulierung einer Ich-Identität nicht denkbar." [4]

Gilt Empathie als ein Korrelat von Kommunikationsfähigkeit, so liegt der Schluß nahe, daß mit dem Kommuni-

---

1) Albrecht ermittelte in seiner Untersuchung, daß 2/3 aller Befragten in Obdachlosenmilieus keinerlei soziale Kontakte zu Personen außerhalb ihres Hauses hatten. vgl. Albrecht,G., a.a.O., S. 272

2) Mollenhauer,K.,a.a.O.,S 107

3) vgl. Krappmann,L., Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1972, S. 148

4) Krappmann, L., a.a.O., S. 143

kationsverlust in Randgruppenmilieus auch weitgehend die Fähigkeit verlorengeht, Empathie als eine Grundvoraussetzung gelungener Ich-Identität im Rollenverhalten realisieren zu können.

Die bisherige Darstellung des vermuteten Zusammenhangs läßt sich folgendermaßen zusammenfassen:

- o Die Gettosituation und der damit verbundene Diskriminationsdruck bewirken sowohl einen inneren (familialen) als auch einen äußeren (gesellschaftlichen) Kommunikationsverlust in Randgruppenmilieus und reduzieren somit die Lernspielräume und -chancen von Kommunikationserfahrungen auf ein Minimum.
- o Der milieuspezifische Leidensdruck und eingeschränkte Kontaktchancen führen zu gestörten Kommunikationsstrukturen und dem Verlust von Empathie als einem "Element des Kommunikationsprozesses". [1] Mit der Reduktion von Kommunikationsfähigkeiten und Empathie gehen wesentliche Voraussetzungen einer gelungenen Ich-Identität verloren.

2.3 Isolation und Diskriminationsdruck als Auslöser eines "self-fulfilling-prophecy" - Mechanismus

Die erzwungene Mitgliedschaft der Obdachlosen zu einer diskriminierten, von der Gesellschaft gemiedenen Gruppe könnte die Betroffenen dazu bewegen, gemeinsame, gruppenspezifische Formen der Situationsbewältigung zu initiieren. Gibt "es für eine Anzahl von Personen mit ähnlichen Anpassungsproblemen keine angemessenen institutionalisierten Lösungen... und (stehen) ihnen keine alternativen Bezugsgruppen zur Verfügung, die angemessene und von der Kultur gestützte Lösungen bieten ... , dann erscheint es wahrscheinlich ... , daß sie die Ähnlichkeit ihrer Anpassungsprobleme wahrnehmen und Bande der Sympathie und Solidarität schließen." [2]

---

1) Krappmann,L., a.a.O., S. 142

2) Cohen,A.K., Kriminelle Subkulturen, in: Soziologie der Jugendkriminalität, hrsg. von Heintz,P. und König, R., KZfSS, Sonderheft 2, 3. Auflage, 1966, S. 107

Wie sich unter solchen Bedingungen eine besondere Dichte sozialer Beziehungen und politischer Solidarität entwickeln kann, wird durch die Untersuchung von Willmott und Young in einem homogenen Londoner Arbeiterviertel belegt. So setzen die Bewohner dieses Viertels der negativen Einschätzung und den Isolationstendenzen durch sozial privilegierte Gruppen eine subkulturelle positive Identität entgegen, die besonders in der positiven Bewertung ihrer eigenen beruflichen Position und in einem ausgeprägten Klassenbewußtsein sowie einer starken traditionellen Verbundenheit mit der Arbeiterbewegung zum Ausdruck kommt. [1)]

Die Strategie dieser sozialen Gruppe besteht offenbar darin, durch die Bildung eines positiven Selbstbildes in Verbindung mit dem Rückzug in das subkulturelle Milieu den Diskriminationsdruck von außen zu kompensieren.

Eine solche Strategie der Bewältigung des Diskriminationsdruckes basiert auf folgenden Voraussetzungen:

- Die Individuen erkennen die Gemeinsamkeit der Situation, in der sie sich befinden.
- Sie sind bereit, den dominierenden Normen und Vorstellungen der Gesellschaft eigene Vorstellungen entgegenzusetzen, die sie in ihrem subkulturellen Milieu solidarisch realisieren.

Die Obdachlosen bleiben im Gegensatz zu der von Willmott u.a. beschriebenen Subgruppe jedoch in der Regel "zumindest unterschwellig an den dominierenden Normen der Gesellschaft orientiert" . [2)]

Unter dieser Voraussetzung kann man schwerlich damit rechnen, daß die Betroffenen zu einem subkulturellen

---

1) vgl. Willmott,P. und Young,M., Familiy and Class in a London Suburb, London 1960

[illegible],G., a.a.O., S. 15

Milieu finden, in dessen Rahmen sie eine positive Identität realisieren.

Sie erleben stattdessen ihre Isolation und Diskriminierung als individuelles Versagen in einer auch von ihnen positiv bewerteten Gesellschaftsstruktur. [1] "Wenn Obdachlose nicht selten zugeben, daß sie zu Recht ins Getto gekommen sind, so verraten sie mit diesem verinnerlichten Schuldvorwurf ... ihre Identifizierung mit der Gesellschaft und ihren Maßstäben. [2] Der in dem "Hinauswurf" aus der Gesellschaft manifest wirkende Vorwurf der Selbstverschuldung versperrt ihnen die Sicht, daß gerade die von ihnen akzeptierten Normen und Wertvorstellungen ihre Situation mitverursachen.

"Die Art, wie diese Menschen über andere sprechen, zeigt... klar, daß sie einen sozialen Druck von äußerster Stärke spüren, der aber nicht konkretisiert wird, den sie nicht mit ... besonderen Situationen in Verbindung bringen, alles bleibt vage." [3]

---

1) Sowohl Haag als auch Albrecht belegen durch ihre Untersuchungsdaten, daß die Wohnunterkunft für den überwiegenden Teil der Bewohner in Gettos nicht das "soziale Bezugsfeld"darstellt,"in dem sie positiv und normativ verankert sind".
Albrecht,G., a.a.O., S. 274; vgl. Haag,F., a.a.O.
Diese Ergebnisse bestätigen indirekt, daß die Betroffenen trotz ihres von den allgemein verbindlichen Vorstellungen abweichenden Sozialverhaltens "zumindest unterschwellig" an den dominanten gesellschaftlichen Vorstellungen und Normen orientiert bleiben.

2) Iben,G., a.a.O., S. 16

3) Moore,H. und Kleining,G., Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland, in: KZfSS,12Jahrgang,1960, S. 113

So ist auch nicht damit zu rechnen, daß die Betroffenen die gesellschaftlich bedingte Verursachung ihrer Situation erkennen und zu solidarischen Maßnahmen greifen, um sich dem Diskriminationsdruck konflikthaft zu widersetzen. [1)]

Stigmatisierung und Isolation verhindern jedoch auch weitgehend, daß die Obdachlosen ihr Verhalten und ihre soziale Situation den allgemein verbindlichen Vorstellungen anpassen können. So werden die Gettobewohner gezwungen, mit dem Diskriminationsdruck zu leben, ohne reelle Chancen, diesem Druck durch Strategien der Kompensation, des Widerstandes oder der Anpassung zu entgehen. Ihnen verbleibt letztlich kaum eine andere Möglichkeit, als sich dem aufoktroyierten Typisierungsschema zu unterwerfen. Sie werden gezwungen, an der von ihnen erwarteten Form der Selbstpräsentation festzuhalten. Das wiederum wird von der gleichen Gesellschaft, die ihnen dies Typisierungsschema aufzwang, als Bestätigung für die Richtigkeit des gefällten Urteils und der Abdrängung ins Getto gewertet. Die Betroffenen werden letztlich die Opfer eines "self-fulfilling-prophecy-Mechanismus", ohne die Möglichkeit zu bekommen, dem zwanghaften Zirkel der sich selbst erfüllenden Prophezeiung entgehen zu können.

Wird es einem Individuum durch eine bestimmte Struktur von Interaktionsmustern ständig verwehrt, "situations-" bzw. "partnerbezogene Modifikationen" der Selbstpräsentation vorzunehmen, so ist es ihm nicht möglich, seine Identität in angemessener Weise zu balancieren. [2)]

---

1) Yinger bezeichnet Gruppen, die dem Diskriminationsdruck gesellschaftlich dominanter Gruppen mit Hilfe einer Strategie des Konflikts begegenen, als "Kontra"-Kulturen.
vgl. Yinger,M.J., Contraculture and subculture, in: ASR, 25, 1960

2) vgl. Mollenhauer, K., a.a.O., S. 106 f.

"Die Fähigkeit, Identität in Interaktionen einzubringen, entspricht jener Phase der Identitätsbehauptung, in der das Individuum versuchen muß, seine persönliche Ich-Identität den anderen vorzutragen. Sie wird sich vor allem zeigen, wo Normen nachgiebig genug sind, um dem Individuum Gelegenheit zu geben, seine Ich-Identität zu artikulieren." [1]

Isolation und Diskriminationsdruck geben den Obdachlosen kaum Gelegenheit, ihre Ich-Identität gegenüber fremden Erwartungen zu behaupten und im Interaktionsprozeß mit anderen Rollenspielen angemessen darzustellen. "Kommt es dann doch einmal zu Kontakten, fehlen die Verhaltensnormen gegenüber dem anderen, und es entstehen Mißverständnisse über die Erwartungen des Partners." [2]

Mangelnde Kompensationsmöglichkeiten des negativen Rollenimages führen letzlich häufig zu einer Identifikation mit der repressiven Gewalt, die eine angemessene Selbstpräsentation verhindert.

Die "Ich-Leistungen depravieren zur bloßen ... Aggressivität" [3]. In Ermangelung anderer Sanktionsobjekte richten sich die Aggressionen zwangsläufig gegen die Mitglieder der eigenen Gruppe."Jeder leidet so sehr unter dem Druck seiner negativen Identität, daß er seine Umgebung beschuldigen muß, um nicht am Selbsthaß zu ersticken. Dadurch verstärkt aber wiederum jeder das Leiden des anderen, indem er diesen um so mehr auf dessen negative Identität festnagelt. [4]

---

1) Krappmann,L., a.a.O., S. 169
2) Dreitzel,H.P.,a.a.O., S. 317
3) a.a.O., S. 252
4) Richter, H.E., a.a.O., S. 271

So wirken letztlich unter den Betroffenen die gleichen Ausstoßungsmechanismen fort, die von der Gesellschaft gegen die Randgruppe gerichtet werden. Die sichtbar werdenden deprivierten Verhaltensweisen dienen letztlich der Gesellschaft als Bestätigung dafür, daß die Obdachlosen ihr Rollenimage als "asozial" auch wirklich verdienen.

Der erörterte Zusammenhang läßt sich folgendermaßen zusammenfassen:

Diskriminationsdruck und die Verweigerung gesellschaftlicher Partizipationschancen läßt die Betroffenen ihre Situation als Folge eigenen Versagens erleben. Gleichzeitig bleiben sie zumindest unterschwellig an den dominanten Gesellschaftsnormen orientiert. Solidarität als Voraussetzung erfolgversprechender Lösungsstrategien werden Randgruppenangehörige unter diesen Bedingungen kaum entwickeln können. Die mangelnden Möglichkeiten, den erlebten Leidensdruck der Isolation und Diskrimination durch eigene Aktivitäten zu verändern bzw. zu kompensieren, zwingen die Betroffenen letztlich zu einer Präsentation ihres Selbst, das dem negativen Typisierungsschema der "Asozialität" völlig entspricht und eine gelungene Darstellung der persönlichen Identität im Interaktionsfeld mit anderen Rollenträgern verhindert.

2.4 Distanzverlust als Folge der Fremdbestimmung

Der Diskriminationsdruck durch die Öffentlichkeit und die damit verbundenen nachteiligen Auswirkungen auf die Situation der Getto-Bewohner wird durch die Maßnahmen und Verhaltensweisen der verantwortlichen Behörden noch verstärkt.

Um die Berechtigung dieser Behauptung zu prüfen, soll die Kommunikationsstruktur analysiert werden, die sich zwischen Behördenvertretern und Obdachlosen aufgrund der Situation zwangsläufig entwickeln muß.

Die Verwaltungsbeamten üben in den Gettos eine formelle Kontrollgewalt aus. Sie verfügen in Wohnungs- und Umsiedlungsfragen über weitreichende Weisungsbefugnisse und somit auch über ein Repertoire von Sanktionsmitteln gegenüber den Obdachlosen. D.h. die Verwaltungsbeamten sind z.T. identisch mit Sanktionssubjekten und die Obdachlosen werden zu Objekten von Verwaltungsvorgängen.Jede Mitteilung, und als solche lassen sich auch die Verwaltungsakte verstehen, enthält neben der eigentlichen Information noch einen anderen Aspekt, "nämlich einen Hinweis darauf, wie ihr Sender sie vom Empfänger verstanden haben möchte. Sie definiert also, wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger sieht, und ist in diesem Sinne eine persönliche Stellungnahme zum anderen." [1] Ein kommunikativer Akt, in dem der Partner in der beschriebenen Weise zum Objekt wird, deutet darauf hin, daß der Sender (Verwaltung) die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger (Obdachlose) als eine Beziehung zwischen Mündigem und Unmündigem verstanden wissen will.

Eine Beziehungsdefinition, die wechselseitige Antizipation nicht gestattet und stattdessen zumindest unterschwellig eine negative Stellungnahme des Senders mitschwingen läßt, verhindert die Realisierung von Empathie und verstärkt den Diskriminationsdruck, der den Kreisprozeß der "self-fulfilling prophecy" in Bewegung setzt.

Die Engmaschigkeit der Verhaltensvorschriften, denen die Betroffenen in Bezug auf ihre Wohnsituation unterliegen, reduziert den Spielraum für Versuche eigener Lösungsstrategien auf ein Minimum. [2]

1) Schäfer,K.H.und Schaller,K.,Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971, S.135

2) In diesem Zusammenhang wird auch erklärbar, daß bei zunehmender Wohndauer in Obdachlosengettos mißerfolgsorientierte Situationserwartungen und Apathie der Bewohner anwachsen.
vgl. Albrecht,G., a.a.O., S. 272

Den behördlichen Resozialisierungsmaßnahmen liegt offensichtlich eine vergleichbare Kommunikationsstruktur zugrunde. So entscheidet ausschließlich die verwaltende Behörde über Art und Umfang von Resozialisierungsmaßnahmen und trifft auch die Auswahl des Personenkreises von Siedlungsbewohnern, die für solche Maßnahmen in Betracht kommen.

Beschreibt man die Situation, in der sich die Obdachlosen befinden in der Terminologie der Rollentheorie, so kann man folgende Merkmale besonders herausstellen:

- Die Obdachlosen sind in der Regel an der Definition ihrer Situation nicht aktiv beteiligt.
- Flexible Beziehungsdefinitionen sind kaum möglich, da sich die Rollenspieler nicht als gleichwertige Partner gegenüberstehen.
- Rollendistanz kann nicht gewahrt werden, da für Verhaltenserwartungen der Betroffenen kaum Spielräume verbleiben.

Die Negation der drei von Mollenhauer als Voraussetzung gelungener Identität bezeichneten Interaktionsmerkmale weist darauf hin, daß die sozialen Erfahrungen die Bildung positiver Identität in Randgruppen nachhaltig verhindern. [1] "Die Engmaschigkeit der Rollenvorschriften verhindert die Möglichkeit einer flexiblen Gestaltung des Rollenhaushaltes und die Chancen für eigene Ich-Leistungen; ...(Der) Rollenspieler ... verliert mit der Möglichkeit zur Distanz auch die Fähigkeit, sein Verhalten an sinnvollen Zielen zu orientieren." 2)

Die Fähigkeit, sich von einer Rolle distanzieren zu können, ermöglicht es dem Individuum erst, sich seiner "Darstellung" bewußt zu werden und sein Verhalten einzuschätzen und zu planen. [3]

---

1) vgl. Mollenhauer,K. a.a .O., S. 107
2) Dreitzel,H.P., a.a.O., S. 304
3) vgl. a.a.O., S. 302

Erst so läßt sich ein zielorientiertes Rollenspiel realisieren.

Haag kommt in seiner empirischen Studie zu dem Ergebnis, daß mit zunehmender Wohndauer in Obdachlosensiedlungen sowohl Erfolgsorientierungen als auch die Bereitschaft zur Entwicklung und Realisierung von Problemlösungsstrategien verloren gehen. [1] Lediglich bei einem geringen Teil der untersuchten Population ist zu vermuten, daß die Bereitschaft besteht, eigene Initiativen zur Veränderung ihrer Randgruppensituation entwickeln zu wollen. [2]

Die Ergebnisse bestätigen, daß unter dem Einfluß der Randgruppensituation die Bereitschaft und Fähigkeit der Betroffenen, durch eigene Handlungsentwürfe zu einer Veränderung ihrer Lage beizutragen, ständig mehr verlorengehen. "Die sozialen Erfahrungen der Obdachlosen haben im Laufe der Zeit ein "bewußtseinsmäßiges Abhängigkeitsverhältnis" zur verwaltenden Institution geschaffen, "das sich im Fehlen der Bereitschaft und Fähigkeit zu autonomen Entscheidungen äußert." [3]

2.5 Anomische Situation und Problemlösungsstrategien

Es wurde bereits kurz erläutert, daß Randgruppenangehörige unter den gegebenen Bedingungen ihr Verhalten kaum an Zielvorstellungen orientieren, bzw. selbst kaum Handlungsziele entwickeln können, die sich auf eine Veränderung ihrer Situation richten.

Die behördlichen Auffassungen, die die nachteiligen Wohn- und Lebensbedingungen in den Gettos für einen

---

1) vgl. Haag,F., a.a.O., S. 110 ff.

2) vgl. a.a.O., S. 136 ff.

3) Albrecht,G., Obdachlose in Köln, Köln 1970 (Man.), S.12

wesentlichen Bestandteil der Resozialisierungsmaßnahmen halten, stehen hierzu in krassem Widerspruch. So soll der empfundene Leidensdruck die Betroffenen motivieren, ihre Situation neu zu strukturieren, d.h. den gesellschaftlichen Verhältnissen wieder anpassen. Die Irrelevanz dieser Annahme wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, welche Handlungsziele und -strategien Individuen unter dem sozialen Druck der Gettosituation entwickeln können.

Das Problem wurde bereits erörtert, jedoch erscheint es sinnvoll, die Frage an dieser Stelle noch einmal aufzugreifen, um den behördlichen Anspruch an der Realität zu messen und um deutlich zu machen, wie wenig Hilfen Obdachlose von geläufigen behördlichen Resozialisierungsmaßnahmen erwarten können.

Langner und Michael beschreiben den Vorgang, der Individuen in sozialen Drucksituationen zu Reaktionen veranlaßt, folgendermaßen:

Durch "ein dichtmaschiges Netz von Vorschriften, Einschränkungen und Kontrollen" wird auf den einzelnen Rollenspieler ein sozialer Druck ausgeübt, den die Autoren als "stress" bezeichnen. "Die 'stress'-Faktoren üben Druck auf die Persönlichkeitsstruktur aus und führen zu einer Persönlichkeitsdeformation, dem 'strain'. " ... 'strain' ist eine Reaktion, durch die versucht wird, mit dem 'stress' fertig zu werden. Diese Reaktion ... wird irgendeinen Kompromiß herbeiführen, der durch einen gewissen 'strain', d.h. ein Opfer im Hinblick auf das Verhaltensspektrum des Akteurs, gekennzeichnet ist." [1] Wie sich der Akteur verhält, bzw. welche Strategien er unter dem Druck eines 'role strain' entwickelt, "ist abhängig von der Struktur des jeweiligen Kommunikationsfeldes von dem sozialen

1) Haag, F., a. a. O., S. 82

Bezugsfeld des Akteurs, seiner Erfolgs- bzw. Mißerfolgsorientierung und seinen kognitiven Leistungen ..." [1] Grundsätzlich kann der Betroffene versuchen, Problemlösungsstrategien oder Problemvermeidungsstrategien zu entwickeln.

Haag unterscheidet aufgrund einer Literaturanalyse jeweils acht verschiedene Formen von Problemlösungs- bzw. Vermeidungsstrategien:

Das Spektrum der Problemlösungsstrategien umfaßt Versuche einer Neustrukturierung der Situation durch "Innovation", "Rebellion", und Provokation von "Konflikten".

Das Spektrum der Problemvermeidungsstrategien, von den verschiedenen Autoren jeweils anders definiert, umschließtwohl im wesentlichen folgende Aspekte:

- Völliger Rückzug aus der Situation und Apathie/Resignation.
- Versuche, die Situation neu zu bewerten, um ihr gute Seiten abzugewinnen.
- Diffuse Aggression und irrationale Reaktion auf die Situation.[2]

Welche Strategien Individuen zur Bewältigung des "role strain" entwickeln, ist weitgehend davon abhängig, ob es den Betroffenen möglich ist, den "normativen Rahmen" ihrer Verhaltensziele selbständig zu entwickeln. [3]

Obdachlose erfahren in ihrem sozialen Interaktionsfeld jedoch permanent widersprüchliche Informationen, die eindeutige Situationsinterpretationen als Voraussetzungen eigener Entwürfe von Handlungszielen nachhaltig

1) Haag,F., a.a.O., S. 85
2) vgl. a.a.O., S. 82 ff.
3) vgl. Dreitzel,H.P., a.a.O., S. 326

verhindern:

- o So erfahren die Betroffenen mit ihrer Anpassung an die Gettosituation gleichzeitig die Aufforderung, sich der Gesellschaft anzupassen.
- o Sie erfahren die Forderung, eigene Initiativen zur Problemlösung zu entwickeln, gleichzeitig in einer Situation, die sie zu verwalteten Objekten von Institutionen macht.
- o Man fordert von ihnen angemessene Interaktionsformen und isoliert sie gleichzeitig von den Interaktionspartnern.
- o Sie werden ständig zu Resozialisierungsbemühungen aufgefordert und gleichzeitg droht ihnen, falls sie sich diesen Bemühungen unterziehen, permanent die Gefahr der Wiedereinweisung ins Getto im Falle neuerlichen Versagens.

Mitglieder der Randgruppe erfahren somit in Interaktionsprozessen permanent Mitteilungen, die sich widersprechen. Die Ambivalenz der Situation verhindert Verhaltensorientierung und erfüllt den Tatbestand einer anomischen Situation. [1] Dreitzel charakterisiert den Zustand, in dem sich Individuen in einer anomischen Situation befinden, mit folgender Frage: "Wie reagiert man, wenn man nicht weiß, wie man reagieren soll?" [2]

---

1) a.a.O., S. 314: "Eine Interaktionssituation, deren Zugehörigkeit zu einem bestimmten Relevanzbereich durch die Unschärfe oder das Fehlen des Situationsthemas noch unklar ist, obwohl sie ihrer Rollenstruktur nach vollständig sein müßte, kann als ambivalente Situation bezeichnet werden...Diese relative Unschärfe der Rollenerwartungen konstituiert jenen Zustand der Orientierungslosigkeit, der seit Durkheim mit dem Begriff der Anomie bezeichnet wird."

2) Dreitzel, H.P., a.a.O., S. 320

Grundsätzlich haben Individuen die Chance, sich aus anomischen Situationen durch selbständige Orientierung und Initiierung von Konflikten zu befreien.

Allerdings ist das Gelingen solcher emanzipatorischer Versuche davon abhängig, ob die Individuen über genügend Ich-Leistungen verfügen, um ihre Interessen zu artikulieren und durchzusetzen. Weiterhin ist das Gelingen vom Grad der Unterstützung durch "significant others" und in "deprivierten Lagen" vom Grad der Solidarität aller Betroffenen abhängig. [1)]

Alle drei genannten Voraussetzungen emanzipatorischer Problemlösungsversuche sind in Randgruppensituationen kaum gegeben.

- Gelungene Ich-Leistungen lassen sich in Obdachlosenmilieus kaum entwickeln.
- Anstelle einer gewährenden Unterstützung durch "significant others" (Gesellschaftliches Umfeld und verwaltende Institutionen) erfahren die Betroffenen Diskriminationsdruck und Isolation. (vgl. S. [illegible]ff)
- Solidarität zwischen den Bewohnern ist nicht vorhanden, wie Untersuchungen belegen. Stattdessen kompensieren die Betroffenen ihre Situation häufig durch die Projektion ihrer negativen Identität auf ihre Leidensgefährten.

Bleiben Möglichkeiten, sich aus anomischen Situationen durch selbständige Orientierung zu befreien, verschlossen, so kommt es "zu Störungen des Rollenverhaltens oder zu einem Rückzug aus der Rolle überhaupt". [2)]

Engagementlose Distanz, wobei der Rollenspieler so tut, "als gehöre er eigentlich gar nicht dazu" ...; völliger Rückzug in ein abweichendes, subkulturelles Rollensystem; ziellose, aggressive Durchbrüche sind

---

1) vgl. a.a.O., S. 326

2) a.a.O., S. 333

einige Reaktionsmöglichkeiten auf anomische Situationen, wenn keine Chancen bestehen, die Probleme zu lösen. [1]

Werden in Interaktionsvorgängen laufend Mitteilungen, "die sich gegenseitig ausschließen, an einen Addressaten gerichtet ... , der die Widersprüche weder auflösen noch sich ihnen entziehen kann", so erfüllt dies weitgehend den Tatbestand einer 'double-bind-Situation'. [2] Die hohe Korrelation von "double-bind-Situationen" und dem Auftreten psychischer Deformationen veranlaßt zu der Annahme, solche Situationen seien als Ursache schwerer psychischer Störungen zu betrachten. [3] Ohne Zweifel hat die anomische Situation, in der sich Randgruppenangehörige permanent befinden, eine große Ähnlichkeit mit den Charakteristiken einer "double-bind-Situation" .

Der Zusammenhang soll hier nicht näher untersucht werden. Die Tatsache, daß solche Situationen zu schweren psychischen Störungen führen können, scheint jedoch die Annahme zu stützen, daß die anomische Situation der Randgruppe häufig als Ursache der feststellbaren schweren psychischen Schäden ihrer Mitglieder anzusehen ist.

---

1) vgl. Dreitzel, H.P., a.a.O., S. 321 ff.
2) vgl. Krappmann, L., a.a.O., S. 191
3) vgl. a.a.O., S. 174 ff.

3. Frühkindliche Sozialisation in Randgruppenmilieus

Das skizzierte Dilemma in Randgruppenmilieus belegt, daß die Betroffenen ihre Situation ohne gezielte Hilfen selbst kaum überwinden können. Erfolgversprechende Hilfsmaßnahmen könnten in der Organisation von Lernerfahrungen bestehen, die eine Förderung emanzipatorischen Verhaltenspotentials in Obdachlosenmilieus begünstigen. Allerdings wirft die Frage nach der Trägerschaft und dem Rahmen einer "Erziehung zur Selbsthilfe" in Obdachlosengettos eine Reihe von Problemen auf.

Bislang existieren kaum strategische Konzepte, deren Empfehlungen sich durch fundierte theoretische Annahmen stützen lassen. So setzt der Versuch u.a. eine "entfaltete und empirisch überprüfte Sozialisationstheorie" voraus, wie sie bislang noch nicht vorliegt. [1]

Es existieren lediglich einige theoretische Modelle, die den Sozialisationsprozeß mehr oder weniger bruchstückhaft in einem, ihrem jeweiligen Theorieverständnis gemäßen Interpretationszusammenhang darstellen.

Eine Synopse dieser Ansätze wird schon allein dadurch erschwert, daß sie "mit heterogenen theoretischen Ausgangspositionen und praktisch-politischen Interessen in Angriff genommen" wurden. [2] So lassen sich im wesentlichen wohl folgende sozialisationstheoretische Ansätze voneinander unterscheiden:

---

1) vgl. Rolff,H.G., a.a.O., S. 43; Geulen,D., Thesen zur Motatheorie der Sozialisation, unveröffentlichtes Manuskript, Konstanz 1971

2) vgl. Geulen,D., a.a.O., S. 2

- Der lerntheoretische Ansatz, der die Entwicklung vorwiegend kognitiver Qualifikationen in Abhängigkeit von sensorisch vermittelten Umwelteinflüssen beschreibt.[1)]

- Der psychoanalytische Ansatz, der die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit mit Hilfe des Strukturmodells von Ich-, Es und Über-Ich beschreibt und die Übernahme komplexer Normengefüge und Verhaltensweisen im Verlauf des Sozialisationsprozesses darstellt.[2)]

- der rollentheoretische Ansatz, der den Sozialisationsprozeß als das Erlernen komplementärer Rollenerwartungen beschreibt, die Differenzierung dieser Erwartungen im Zuordnungssystem der Gesellschaft verkörpert sieht und mithin die Abhängigkeit der Sozialisation von gesellschaftlichen Interessen und Strukturen betont.[3)]

---

1) vgl. Piaget,J., Psychologie der Intelligenz, Zürich 1955; Aebli,H., Die geistige Entwicklung des Kindes, Stuttgart 1963; Heckhausen,H., Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Roth,H. (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1970⁴; Kagan,J./Kagan,N., Individual Variation in Cognitive Processes, in: Mussen,P.H.(Ed.), Carmichael's Manual et Child Psychology, Vol.I, New York 1970; Thomae,H., Entwicklungspsychologie, Göttingen 1959; Bruner,J., et al, Studien zur kognitiven Entwicklung, Stuttgart 1971; Fowler,W., Cognitive Learning in Infancy and Early Childhood, in: Psychol. Buhl 59 (1962)

2) vgl. Freud,A., Das Ich und die Abwehrmechanismen, 1964; Erikson,H., Identität und Lebenszyklus, 1966; Freud,S., Massenpsychologie und Ich-Analyse; Das Ich und das Es, Der Untergang des Ödipuskomplexes, Ges.W.Bd. 13, London

3) vgl. Parsons,T., Sozialisationsstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt 1968; The Social System, Glecoe, III., 1951; Bronfenbrenner,U., Parsons 'Theory of Identification', in: Black,U., The Social Theories of Talcott Parsons, Englewood Cliffs,N.J. 1961; Fend,H., Konformität und Selbstbestimmung, Weinheim 1971

- Die Theorie des symbolischen Interaktionismus, die im Unterschied zur traditionellen Rollentheorie die Legitimität subjektiver Interessen von Rollenträgern gegenüber vorgegebenen Erwartungen stärker betont und Verhaltensqualifikationen skizziert, mit deren Hilfe eine ausgewogene Balance zwischen externen Erwartungen und individuellen Interessen ermöglicht wird. [1]

Unabhängig von den jeweils unterschiedlichen theoretischen Ausgangspositionen und Interessenlagen messen alle diese Ansätze jedoch dem Prozeß der frühindlichen Sozialisation im Hinblick auf die Organisation und Verfestigung sozialer Qualifikationen entscheidende Bedeutung zu. Sie führen zu der Erkenntnis, daß sich im Verlaufe der primären Sozialisation basale Lernmuster entwickeln, die die weitere Lerngeschichte eines Individuums nachhaltig beeinflussen und beschreiben bruchstückhaft den Einfluß bestimmter Milieubedingungen und Sozialisationspraktiken auf den Erwerb sozialer Lernmuster. [2]

Die offenbar in diesem Zusammenhang zentrale Bedeutung primärer Sozialisationsprozesse führt im Kontex unserer Problemstellung zu folgenden Fragen:

---

1) vgl. Dreitzel, H.P., a.a.O; Krappmann, L., a.a.O., Habermas, J., a.a.O.

2) vgl. Gottschalch, W., Bedingungen und Chancen politischer Sozialisation, Frankfurt 1972; Klafki, W. u.a., Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 1-3, Frankfurt a.M. 1971; Rolff, H.G., a.a.O.

- o Welchen Verlauf nimmt die frühkindliche Erziehung in Obdachlosenmilieus ?
- o In welchem Umfang sind die vermutlich defizitär verlaufenden Sozailisationsprozesse durch zusätzliche erzieherische Maßnahmen reversibel ?

Der Mangel an einer umfassenden Sozialisationstheorie läßt eine komplexe Erörterung beider Fragestellungen in einem theoretischen Bezugsrahmen bislang kaum zu.

Ich werde daher versuchen, die relevanten Fragen in mehr additiver Form auf einige Dimensionen frühkindlicher Entwicklung zu beziehen, deren Qualität die Emanzipationschancen in Obdachlosenmilieus zentral zu beeinflussen scheinen.

Hierzu gehört die Entwicklung kognitiver Qualifikationen, die es den Randgruppenangehörigen u.a. erst ermöglichen würden,

- die gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Unterprivilegierung und die Voraussetzungen möglicher Emanzipationschancen zu erkennen,
- die Kollektivität ihres Schicksals zu erkennen und somit
- Einsichten in die Notwendigkeit solidarischer Änderungsbemühungen zu gewinnen.

Dazu gehört ebenfalls die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten, die es den Betroffenen u.a. erst ermöglichen,

- sich über Gemeinsamkeiten und Ziele ihrer Interessen verständigen zu können,
- ihre Situation der Öffentlichkeit angemessen darzustellen, um sich so einen Zugang zu möglichen Bündnispartnern erschließen zu können und
- sich der Argumentationsführung und Praxis der zuständigen Verwaltungen zu widersetzen.

Der Prozeß politischer Sozialisation erscheint in diesem Zusammenhang bedeutsam, weil bestimmte politische Einstellungen

- eine kritische Distanz gegenüber dem emanzipationshemmenden Gesellschaftssystem erst ermöglichen, bzw.
- im Sinne einer festen Loyalitätsbindung an dieses System und einer Identifikation mit herrschenden Normen und Vorstellungen von vornherein blockieren können.

3.1 Kognitive Entwicklung

Das Phänomen der kognitiven Entwicklung gilt als eine zentrale Fragestellung der Psychologie und erklärt somit die Fülle von theoretischen Ansätzen [1], die um eine Darstellung der Entwicklung von Denkstrukturen bemüht sind. Piaget unternimmt, gestützt auf seine experimentellen Arbeiten mit Kindern, einen der wohl umfassendsten Versuche, den Prozeß kognitiver Entwicklung darzustellen. Er beschreibt die Entwicklung von Denkleistungen "als eine fortlaufende Kette von sich zusammenschließenden und sich verinnerlichenden Handlungsvollzügen ... , die in einer Stufenfolge von eigenartigen Erlebnis- und Verhaltensweisen ablaufen, die voneinander abhebbare Strukturen bilden." [2]

---

1) Eine Vielzahl dieser Ansätze unternimmt den Versuch, die Entwicklung psychischer Dimensionen modellhaft in Form zeitlich voneinander abgrenzbarer und genau fixierbarer Stufen bzw. Phasen darzustellen.
vgl. Hetzer,H., Kind und Jugendlicher in der Entwicklung, 3. Auflage, Hannover 1954; Kroh,O., Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes, 13.-19. Auflage, Langensalza 1944; Stern,W., Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebensjahre, 6. Auflage, Leipzig 1930; Turmlirz,O., Abriß der Pädagogischen Psychologie, 2. Auflage, Bad Heilbrunn 1963
Diese Ansätze bestechen durch ihre diffizile Gliederung und haben wohl nicht zuletzt deshalb im Rahmen der Pädagogischen Psychologie große Popularität gewonnen. Allerdings läßt sich gegen phaseologische Beschreibungsversuche menschlicher Entwicklung grundsätzlich folgendes einwenden:
Die Ansätze tendieren vielfach zu einer organologisch-ganzheitlichen Vorstellung menschlicher Entwicklung, ohne deren Abhängigkeit von umweltbedingten Lernprozessen angemessen in Rechnung zu stellen.
vgl. Oerter,R., Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1967
Weiterhin gilt es, die Auffassung zu relativieren, wonach die gesamte psychische Entwicklung in schubhaft einsetzenden Reifungsvorgängen mit zeitlich fixierbaren Anfangs- und Endpunkten stattfindet. Vielmehr findet die Entwicklung verschiedener psychischer Dimensionen in einer mehr kontinuierlichen Form über größere Zeiträume statt.

2) Schmalohr,E.,Kognitive Entwicklung,in: Hundertmarck G. u. Ulshoefer,H.(Hrsg.), Kleinkinderziehung, Bd. 2 Die Bildsamkeit des Kleinkindes - Gefährdungen und Schäden, München 1972 , S 57

Die frühkindliche Entwicklung kognitiver Strukturen vollzieht sich nach der Theorie Piagets in folgenden, ineinander übergehenden Stadien [1]:

- Sensumotorische Intelligenz
- Symbolisches Denken
- Anschauliches Denken

Im Stadium der sensumotorischen Intelligenzentwicklung erwirbt das Kind bereits ein bestimmtes Verhaltensrepertoire, das es in die Lage versetzt, bekannte Mittel in neuen Situationen anzuwenden.

Aus ersten Reflexmechanismen des Saugens und Greifens, der ständigen Wiederholung von Handlungen, die als angenehm empfunden werden (Nahrungsaufnahme, Geräusche machen u.a.) entwickeln sich sensumotorische Wahrnehmungskonstanten von Gegenständen, Formen, Größen und Farben.

Das Kind baut durch ständiges Experimentieren mit verfügbaren Gegenständen seine Handlungsschemata aus und entwickelt im Zusammenhang damit bereits in Ansätzen die Fähigkeit, sich Gegenstände und Handlungsweisen innerlich vorzustellen. [2]

Im Entwicklungsstadium des symbolischen Denkens gelingt es dem Kind, die bereits ansatzweise durch Nachahmung entwickelten Vorstellungsfähigkeiten in Formen verinnerlichter Denkhandlungen umzuwandeln. Während es bislang lediglich in der Lage war, die in seinem Wahrnehmungsbereich momentan gegenwärtigen Objekte nachzuahmen und in seine Spielhandlungen einzubeziehen, entwickelt es nunmehr die Fähigkeit, über solche Objekte gedanklich vorstellend und symbolhaft zu verfügen. Es vermag zunehmend Objekte in Handlungen durch Symbole zu ersetzen.

---

1) vgl. Schmalohr,E., a.a.O., S. 57

2) vgl. a.a.O., S. 60

Dem Spracherwerb kommt im Stadium der symbolischen Denkentwicklung zentrale Bedeutung zu. So stellt die Fähigkeit, Objekte zu benennen und Handlungsintentionen bzw. Empfindungen verbal artikulieren zu können, die wohl beste Möglichkeit symbolischer Verfügung über Umweltphänomene dar. "Da der Mensch als Sprechender in eine Welt von Sprechenden hineingeboren wird (Hörmann), stellt der mit 1 1/2 Jahren begonnene Erwerb der Sprache eine entscheidende Erweiterung der kognitiven Möglichkeiten des Kindes dar und bildet das Zentrum des symbolischen Denkens." [1)]

Im Stadium des anschaulichen Denkens gelingt Kindern bereits der gedankliche Transfer von Erfahrungen in vergleichbaren Situationen. Allerdings bleibt die Fähigkeit des Analogieschlusses noch gebunden an vordergründig hergestellte und anschauliche Beziehungen. "Alle Bereiche des kindlichen Erlebens und Verhaltens sind emotional besetzt. Die Dinge der Umwelt haben entweder ihre positiven, angenehmen, freundlichen und vertrauenserweckenden Züge oder negativen, unangenehmen und angstbesetzten Charakter." [2)]

Die Entwicklung des kognitiven Stiles, d.h. die Bereitschaft und Art der lernenden Bewältigung von Umwelt ist wesentlich von der Atmosphäre und Gestaltung des jeweiligen Lernmilieus abhängig. Autonomie, Selbstsicherheit und Vertrauen sind Grundbedingungen einer positiven kognitiven Entwicklung und lassen sich nur in einem Lernklima realisieren, das dem Kind durch gewährende, vertrauenerweckende und freundliche Zuwendung Sicherheit und Mut geben, sich mit seiner Umwelt experimentierend auseinanderzusetzen. Vom jeweiligen Grad der positiven Zuwendung seiner Umgebung und der Vielfalt des Anregungsmilieus hängt es letztlich ab, welche Erfahrungen ein Individuum in relativ überdauernde Verhaltensdispositionen und kognitive Handlungsfähigkeiten umzusetzen vermag.

---

1) Schmalohr, E., a.a.O., S. 62

2) a.a.O., S. 63

Wie die entwicklungspsychologischen Phasentheorien, so ist auch das Entwicklungsmodell Piagets nicht unumstritten:

Aebli verweist darauf, daß Piaget die kognitive Entwicklung primär als abhängige Variable des genetischen Prozesses versteht und die Einflüsse der experimentellen Bedingungen in den untersuchten Lernsituationen nicht genügend berücksichtigt. [1)]

Bruner warnt vor einer zu starren Übernahme des Stadienmodells, das einseitig die psychologische Natur der verschiedenen Ebenen von Denkprozessen sieht und betont die Abhängigkeit der Denkentwicklung von äußeren Einflüssen. [2)]

Rubinsteins Kritik setzt ähnlich an. Er gibt zu bedenken, daß Piaget seine Ergebnisse in "einer besonderen kindlichen Welt" gewonnen hat, die der realen sozialen Situation, in der sich die kindliche Entwicklung vollzieht, nicht vergleichbar ist.

Abgesehen von Einschränkungen, die der Ansatz Piagets durch Kritiken in dieser Richtung sicherlich berechtigterweise erfährt, liefert er jedoch folgende grundlegende Erkenntnisse:

- Die kognitive Entwicklung ist als ein Prozeß zu verstehen, der sich aus einer irreversiblen Kette von aufeinander aufbauenden Leistungsfortschritten vollzieht, wobei die gelungene Adaption bestimmter Qualifikationen jeweils die Grundlage des weiteren Lernfortschrittes bildet.
- Innerhalb der Leistungssequenzen, die voneinander abhebbar beschrieben werden können, entwickeln sich

1) vgl. Aebli,H., Über die geistige Entwicklung des Kindes, Stuttgart 1963

2) vgl. Bruner,J., The Process of Education, Cambridge/Mass. 1962, Dt.Übers., Der Prozeß der Erziehung, Berlin 1970

3) vgl. Rubinstein,S.L., Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin 1968, S. 547

bestimmte kognitive Qualifikationen im Sinne zunehmender Komplexität und Differenzierung.

- Besonders in den ersten Lebensjahren erfolgt eine steile Entwicklung der Zuwachsrate kognitiver Qualifikationen.

Insgesamt ergibt sich aus diesen Erkenntnissen, daß dem frühkindlichen Lernprozeß im Hinblick auf spätere Lernmöglichkeiten und Lernfähigkeiten größte Bedeutung zukommt. Gestützt wird diese Auffassung durch eine Reihe von Untersuchungen, die die enorme Lernmöglichkeit von Kleinkindern und die besondere Bedeutung dieser Altersstufe für die Intelligenzentwicklung zu belegen suchen. [1)]

Während die Bedeutung frühkindlichen Lernens für den späteren Lernverlauf eines Individuums übereinstimmend betont wird, gibt es auf die Frage, in welchem Umfang die Möglichkeiten späteren Lernens bereits in der frühen Kindheit dauerhaft festgelegt werden, keine gesicherten Hinweise. "Wir wissen ... noch viel zu wenig, ob sich eine Anregung auf dem kognitiven Sektor wirklich zu einem bestimmten Zeitpunkt ereignen muß und wie weit zu einem früheren Zeitpunkt versäumte Anregungen auch später nachgeholt werden können." [2)]

Aufgrund der bislang vorliegenden Untersuchungen kann man lediglich als gesichert annehmen, daß die Lernfähigkeit, d.h. die Art und Möglichkeit der Verarbeitung von Lernangeboten in den ersten Lebensjahren entwickelt und nach dem 5. - 6. Lebensjahr zunehmend konstanter wird. [3)]

---

1) Hebb, D.O., Einführung in die moderne Psychologie, Weinheim/Berlin 1969; Houston,S., A Reexamination of Some Assumptions about the Language of the Disadvantaged Child, in: Child.Dev. 41 (1970); Hunt,J.M., The Challenge of Incompetence and Poverty, Urbana 1969; Bloom, B.S., How Learning Begins, in: Am. child 48 (1966); ders., Stability and Change in Human Characteristics, New York 1964

2) Schmalohr,E., a.a.O., S. 85 f.

3) vgl. Heckhausen,H., a.a.O.

Piaget beschreibt die kognitive Entwicklung als einen Prozeß, der sich aus einem Wechselspiel zwischen dem Anregungsmilieu der Umwelt und ständigen Versuchen experimenteller Auseinandersetzung des Kindes mit solchen Anregungen entwickelt. Das Anregungsmilieu reduziert er dabei auf Erfahrungen, die sich aus der natürlichen Umwelt des Kindes spontan ergeben. [1)]

Nun haben allerdings besonders die Forschungsergebnisse zu Hospitalismusschäden[2)] und zu schichtenspezifischen Sozialisationsdefiziten [3)] die Auffassung widerlegt, daß die Umwelt in jedem Falle vergleichbare und befriedigende Lernbedingungen bereithält, die das Kind gemäß seiner psychologischen Entwicklungsstufe lediglich spontan aufzugreifen hat.

Frühzeitiges Selbständigkeitstraining und Drängen auf Tüchtigkeit; verständnisvolles und gewährendes Erziehungsverhalten; Ermunterung zu Fragen und die Gestaltung eines vielfältigen Anregungsmilieus; eine räumliche und zeitliche Ordnung im Elternhaus, die eine Kontinuität im Wechsel von Spiel, Nahrungsaufnahme und Arbeiten gewährleistet und ein gehobenes intellektuelles Niveau sind Faktoren, die den Entwicklungsprozeß der Lernfähigkeit entscheidend beeinflussen. [4)]

Die Forschungsergebnisse zur schichtenspezifischen Sozialisation belegen, daß der Charakter von Lernprozessen sich nicht lediglich auf den unmittelbaren Kontakt von Menschen reduzieren läßt. Die sozialen Bedingungen, die den Verlauf und die Qualität des Prozesses beeinflussen, sind vielmehr selbst als gesellschaftliches Produkt mit einer materiellen Basis anzusehen.

---

1) vgl. Montada,L., Die Lernpsychologie Jean Piagets, Stuttgart 1970

2) vgl. Hunt,J.M., a.a.O.

3) vgl. Heckhausen,H.,a.a.O.; Kagan,J./Kagan,N., a.a.O.

4) vgl. Heckhausen,H.,a.a.O., S. 201

So lassen sich letztlich wohl auch die schichtenspezifisch verlaufenden Sozialisationsprozesse zu einem großen Teil auf die unterschiedliche Stellung von Mittelschicht- und Unterschichtangehörigen im Produktionsprozeß zurückführen. [1] "Die Untersuchungen belegen ... , daß sich mit der spezifischen Stellung im Produktionsprozeß spezifische Sozialcharaktere verbinden, deren Grundzüge für die körperlich Arbeitenden die gleichen sind und sich von denen der nicht-körperlich Arbeitenden erheblich unterscheiden." 2)

Hohe Bewertung von Autorität und Gehorsam und geringe Bewertung von Selbstkontrolle, ein unflexibles Normenbewußtsein und die Tendenz zur rigiden Einhaltung von Vorschriften, eine geringe Bereitschaft zur argumentativen Austragung von Konflikten und zur Begründung von Erzieherverhalten, die auffällige Betonung des familiären Zusammenhaltes und eine weitgehende Beschränkung des Außenkontaktes auf schichtenhomogene Gruppierungen sind Chrakteristika des unterschichttypischen Sozial- und Erziehungsverhalten, die den zuvor beschriebenen Bedingungen eines günstigen Verlaufs kognitiver Entwicklung kaum entsprechen.

Während die relativ ungünstigen Einflüsse des Unterschichtmilieus im Hinblick auf die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern in Ansätzen dargestellt und im Zusammenhang erklärt werden, liegen spezielle Untersuchungen zum Problem frühkindlicher Sozialisationsprozesse in Obdachlosenmilieus bislang kaum vor.

Obwohl sich Randgruppenangehörige weitestgehend aus der sozialen Unterschicht rekrutieren, reicht ein globaler Transfer der Untersuchungsergebnisse zum Sozialisationsprozeß in Unterschichtmilieus kaum aus, um den erzieher-

---

1) vgl.Rolff,H.G.,a.a.O.; Pearlin,L.J. u. Kohn,M.L., Social class,occupation and parental values,A cross-national study, in: American Sociological Review 1966, Bd. 31, H.4.; Wald,R., Industriearbeiter privat, Eine Studie über Lebensformen und Interessen,Stuttgart 1966

2) Rolff,H.G.,a.a.O., S. 69 f.

ischen Einfluß von Obdachlosenfamilien auf die kognitive Entwicklung der Kinder befriedigend darzustellen. Vielmehr kann man davon ausgehen, daß die zusätzliche Deprivation der Betroffenen im Reproduktionsprozeß, die sie allgemein von der übrigen Unterschicht unterscheidet, zu einer graduell wesentlich nachteiligeren Entwicklung kognitiver Qualifikationen führt, als dies allgemein für den Sozialisationsverlauf in Unterschichtenmilieus durch Untersuchungen belegt scheint.

Extreme räumliche Enge und mangelnde Ausstattungen der Unterkünfte sowie mangelnde Möglichkeiten der Familien bei der kindgemäßen Herrichtung der Räumlichkeiten reduzieren das sachliche Anregungsmilieu der Objektwelt auf ein Minimum. Die für den Prozeß spontaner experimentierender Lernleistungen notwendige Grundvoraussetzung eines vielfältigen Anregungspotentials ist somit nicht gegeben. Die Wohnsituation bewirkt einen Leidensdruck, der familiären Zuwachs als zusätzliche Belastung empfinden läßt, zumal die Familien in den Siedlungen zum großen Teil kinderreich sind. Positive, gewährende Zuwendungen sowie Zeit und Verständnisbereitschaft für die Interessen der Kinder als Bedingungen der Entwicklung hoher Lernmotivation und eines optimistischen Stils "kognitiven Zugriffs" sind unter diesen Umständen von den Elternteilen kaum zu erwarten.

Sowohl die räumlichen Verhältnisse als auch die im Verlauf des Gettodaseins entwickelte Apathie bei der Gestaltung und Planung von Lebensvollzügen verhindern einen geordneten Lebensrhythmus von Raum und Zeit, wie ihn Heckhausen als Grundbedingung für die befriedigende Entwicklung der Lernfähigkeiten fordert.

Die skizzenhafte Beschreibung läßt wohl deutlich erkennen, daß die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten von Obdachlosenkindern Milieubedingungen unterliegt, die von vornherein einen defizitäreren Verlauf dieser Fähigkeiten prognostizieren läßt, als dies allgemein

für den Bereich der sozialen Unterschicht zu gelten scheint.

3.2 Sprachgenese

Zur Genese der Sprache liefert die Psychologie umfangreiche empirische Belege und Darstellungen. [1] Übereinstimmend belegen die einzelnen Ansätze, daß sich die Entwicklung der Sprache nicht primär im Rahmen bewußt organisierter Lernprozesse, sondern im Vollzug alltäglicher Interaktionen zwischen dem Lernenden und seinem sozialen Umfeld vollziet. Die Einbettung des Spracherwerbs in Verkehrsformen des sozialen Milieus weist bereits auf den Zusammenhang von Milieufaktoren und Determinanten der Sprachgenese hin und kann von vornherein zu der Annahme führen, daß randgruppenspezifische Milieubedingungen auch auf die Entwicklung sprachlicher Qualifikationen einen nachhaltig negativen Einfluß ausüben. Diese Annahme wird durch vergleichende Sprachuntersuchungen an Kindern der Unter- und Mittelschicht gestützt, die auf eine vergleichsweise "ungünstigere" Sprachentwicklung in Unterschichtmilieus schließen lassen. "Personen der Unterschicht unterscheiden sich von denen der Mittelschicht durch einen kleineren Wortschatz und eine syntaktisch weniger differenzierte Sprache." [2]

---

1) Kainz, F., Sprachentwicklung im Kindes- und Jugendalter, München 1964;Hörmann,H., Psychologie der Sprache, Berlin/Heidelberg/New York 1967; Helmers,H., Sprachentwicklung des Kindes bis zum Schuleintritt, in: Zur Sprache des Kindes, Darmstadt 1969, S. 418 - 425; Kohlberg,L., Early Education, A Cognitive Development View, in: Child Development 39 (1968), S. 1013 - 1062; Lurija, A.R., Die Entwicklung der Sprache und die Entstehung psychischer Prozesse, in: Hiebsch, H. (Hrsg.), Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, Stuttgart 1969, S. 297 - 357; Wygotski, L.S., Denken und Sprechen, Reutlingen 1969

2) Roeder, P.M., Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg, in: b:e Redaktion (Hrsg.), Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, 3. Auflage, Weinheim und Basel 1973 , S. 7

O.G. Irwin kommt zu dem Ergebnis, daß Kinder der Unterschicht signifikant weniger Laute produzieren, als altersgleiche Kinder der Mittelschicht. M.C. Templin belegte, daß in der Phonembildung zwischen Unterschicht- und Mittelschichtkindern deutliche Unterschiede bis ins achte Lebensjahr hinein bestehen. C.P. Deutsch führt die mangelnde Fähigkeit der Lautdiskrimination von Slum-Kindern auf die extrem laute Umwelt zurück, in der die Kinder leben. Ebenso wie für das Artikulations- und Lautdiskriminationsvermögen gilt die Feststellung der schichtenspezifisch differerierenden Sprachentwicklung für die Bildung von Syntax und Wortschatz. [1)]

W. Ferdinand u.a. gelangten in ihrer Untersuchung zum Sprachniveau IQ-äquivalenter Schulanfänger zu dem Ergebnis, daß sich Schulanfänger der Unterschicht sowohl im Hinblick auf die Verfügbarkeit ihres Wortschatzes und der Fähigkeit zu "Sprach- und Inhaltserfassung" als auch hinsichtlich ihrer Sprechfreudigkeit signifikant deutlich von Mittelschichtkindern unterscheiden. [2)]

Die im Zusammenhang mit der Diskussion um Schulversagen und Chancengleichheit von Unterschichtkindern wohl meistzitierten Ergebnisse zum Problem schichtenspezifischer Sprachentwicklung lieferte der englische Soziologe Bernstein. Sein Klassifikationsversuch des Sprachverhaltens in einen unterschichttypischen "restringierten" und in einen mittelschichtspezifischen "elaborierten" Sprachcode wurde in Deutschland von Roeder und Oevermann überprüft.

---

1) vgl. Roeder, P.M.,a.a.O., S. 6 ff.

2) vgl. Ferdinand, W., Chancengleichheit durch Vorklassen? Fünf empirische Untersuchungen, Essen 1971

(Auf eine Beschreibung der Sprachcodes wird an dieser Stelle verzichtet, weil sie sich allenthalben in der gesamten populärwissenschaftlichen Literatur der Pädagogik finden läßt.)

Die beiden Verfasser gelangten, gestützt auf eigene Untersuchungsergebnisse [1] zu einer Verifikation der Thesen von Bernstein. Demgegenüber veranlassen allerdings die Untersuchungsergebnisse von Reichwein, der keine ausgeprägten schichtentypischen Sprachformen bei Kindern ermittelte [2], zu einer zurückhaltenden Bewertung des Bernstein'schen Klassifikationsschemas sprachlicher Strukturen. [3]

Die z.T. widersprüchlichen Ergebnisse weisen darauf hin, daß sich zu dem Problem schichtentypischen Sprachverhaltens bislang kaum völlig eindeutige Aussagen formulieren lassen. Unbestritten scheint jedoch der maßgebliche Einfluß von Milieubedingungen auf den Entwicklungsverlauf sprachlicher Qualifikationen zu sein, wobei sich der Zusammenhang besonders deutlich in Bezug zur Randgruppensituation exemplifizieren läßt:

---

1) vgl. Roeder,P.M., Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg, in: b:e Redaktion (Hrsg.), Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, 3. Auflage, Weinheim und Basel 1973; Oevermann,U., Sprache und soziale Herkunft, Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Berlin 1970: Roeder analysierte den Wortschatz und die Syntax 10-jähriger Kinder, während Oevermann sich auf eine Analyse von Aufsätzen aus ersten Jahrgängen in Realschulen stützte.

2) vgl. Reichwein,R., Sprachstruktur und Sozialschicht, Ausgleich von Bildungschancen durch ein künstliches Sprachmedium? , in: Soziale Welt, Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, 18. Jg. (1967),Heft 4, S. 309 - 330

3) Auch die Untersuchung Wiederhold's, der weitgehend vergleichbare Sprachleistungen bei Kindern der unteren Mittelschicht und der Unterschicht ermittelte, bestätigt, daß eine Pauschalisierung der Thesen Bernsteins nicht angemessen erscheint, sondern lediglich den Versuch eines idealtypischen Klassifikationsschemas darstellen kann.
vgl. Wiederhold,K.A., Kindersprache und Sozialstatus, Eine empirisch-pädagogische Untersuchung zum Sprachstand und Sprachwandel bei Kindern des ersten und zweiten Schuljahres, Ratingen/Wuppertal/Kastellaun 1971

Bereits in den ersten Lebensmonaten lassen sich bei Kindern reflektorische Versuche der Artikulation und Gestik beobachten (Schreien, Lallen, Strampeln). Die Reaktion der Umwelt auf diese ersten Versuche des Kleinkindes beeinflussen die Sprachentwicklung in folgender Weise:

- o **Die sprachliche Zuwendung während des Pflegekontaktes dient dem Kind als Imitationsmodell. Artikulationshilfen der Pflegeperson ermöglichen den Zuwachs und das Training phonetischen Materials, das die Grundlage des späteren Artikulations- und Lautdiskriminationsvermögens bildet.**
- o **Die Reaktion der Pflegeperson auf die Artikulationsversuche beeinflußt die Motivation des Kindes zu weiterem Spracherlernen erheblich.**
  Freundliche Zuwendung und eine affektiv ungestörte Beziehung besonders zwischen Mutter und Kind stimulieren zu weiteren Lernversuchen. [1)]

Etwa mit eineinhalb Jahren, nach dem Erwerb eines ersten Verständnisses von Wortbedeutungen durch eine mehr assoziative bzw. bedingt-reflektorische Verbindung von Worten und Objekten beginnt das Kind, Sprache als Mittel im sozialen Vollzug einzusetzen. Das Kind entdeckt durch seine Erfahrungen im Umgang mit der Sprache deren Steuerungsfunktion im sozialen Verkehr und lernt, sich der Sprache im Umgang mit anderen Personen bewußt zu bedienen.

Begriffsbildungsversuche und Satzformulierungen bewegen sich zunächst auf einer sympraktischen Ebene, d.h. Anwendung und Verständnis von Wörtern und Sätzen sind jeweils an konkret-anschauliche Situationen gebunden. Mit der ständigen Erweiterung des Angebotes an neuen gegenständlichen Inhalten, die für das Kind in konkreten Situationen nicht mehr verfügbar sind, entwickelt sich das Bedürfnis nach einer Sprachform, die eine Verfügungsmöglichkeit über Inhalte in vor-

1) vgl. Roeder, P.M., a.a.O., S. 4 f.

stellender abstrahierender Form gewährleistet. Die Strukturform der Sprache verändert sich unter dem stimulierenden Einfluß neuer Eindrücke, orientiert am differenzierten Sprachmodell der Erwachsenen, soweit, daß Kinder die Inhalte losgelöst von anschaulichen Situationen allein durch zusammenhängende Darstellungen veranschaulichen können. [1)]

Die Entwicklung dieses Prozesses, in der Sprachpsychologie z.T. mit Hilfe von Stufenmodellen beschrieben, [2)] soll hier nicht näher ausgeführt werden. Die kurze Darstellung genügt bereits, um einige der wesentlichsten Bedingungen zu formulieren, an die eine gelungene Sprachentwicklung geknüpft ist:

- Die Häufigkeit und Qualität des Pflegekontaktes, bereits beginnend in den ersten Lebenswochen des Kindes. Hierzu gehören u.a. vielfältige sprachliche Zuwendungen und eine emotional befriedigende Atmosphäre sowie der Versuch, die ersten Artikulationsversuche des Kindes positiv zu verstärken.
- Die Art des Sprachgebrauchs von Erwachsenen als Leitlinie und Imitationsmodell, an dem die Kinder ihr Sprachverhalten orientieren können. Häufige und umfassende Begründungen von Handlungsweisen, sowie ein umfangreicher Gebrauch verbaler Möglichkeiten zur Lösung von Problemen und der Darstellung emotionaler Befindlichkeiten erlangen hierbei besondere Bedeutung, weil dieser Sprachgebrauch direkt in Erzieherverhalten umsetzbar ist und somit Sprachschulung in einem für das Kind bedeutsamen Zusammenhang konkretisiert.
- Bereitstellen vielfältiger Reizangebote aus der Umwelt, deren Neuigkeitsgehalt stimulierenden Einfluß ausübt und zur sprachlichen Auseinandersetzung mit dem neuen Objekt anregt.

Das Milieu der Randgruppen erfüllt diese Bedingungen

1) vgl. Rubinstein, S.L., a.a.O., S. 543 f.

2) vgl. Wygotskĭ, L.S., a.a.O.

in keiner Weise. Unter den extremen psychischen und physischen Belastungen in RG-Milieus entwickelt sich eine Kommunikationsstruktur, in der destruktive Tendenzen und die Wahl brachialer Mittel verbale Auseinandersetzungen und argumentierende Konfliktlösungsversuche weitgehend ersetzen. Die Gestaltung eines emotional befriedigenden Lernklimas, in dem sich Kinder bei ihren Lernversuchen der verständnisvollen und fördernden Zuwendung ihrer Eltern sicher wissen, ist unter diesen Umständen nicht zu erwarten. Die feststellbaren tiefgehenden Kommunikationsstörungen und -verluste durch Isolation von außen sind kaum als Imitationsmodelle einer gelungenen Sprachentwicklung der Kinder geeignet. Die Trostlosigkeit ihrer Situation, die mangelnden Chancen, der Gettosituation entrinnen zu können führt zu einem apathischen Rückzug ins Reservat des Gettos. Der Einsatz von Sprache als Mittel bei der Planung bzw. Gestaltung sozialer Situationen wird dadurch weitgehend überflüssig. Diskriminationsdruck und Isolationsmechanismen vermindern die Chancen gesellschaftlicher Partizipation von Obdachlosen auf ein Minimum.

Die Primitivität ihrer Wohnverhältnisse schafft darüber hinaus keinen Ersatz für die mit der Isolation einhergehende Reduktion des Anregungsmilieus. Die Chancen, durch vielfältige Anregungen in neuen Situationen sprachlichen Lernzuwachs zu erfahren, sind für Obdachlosenkinder unter diesen Bedingungen ungleich geringer als für Kinder aus anderen Milieus. Im Gefolge der milieuspezifischen Sozialisationsbedingungen entwickeln sie nur schwerlich sprachliche Qualifikationen, wie sie gelungene Interaktionsprozesse mit Rollenpartnern im sozialen Umfeld voraussetzen würden. Vielmehr produziert die Gettosituation zwangsläufig Kommunikationsmodelle und restringierte Sprachformen, die als Imitationsmodelle frühkindlicher Sprachgenese zwangsläufig einen defizitären Entwicklungsverlauf einleiten.

Die Zentrierung sprachpsychologischer Untersuchungen auf den Bereich der ersten sechs Lebensjahre weist bereits darauf hin, welch immense Bedeutung für die Sprachentwicklung der primären Sozialisation beigemessen wird. "Die rasche Gehirnentwicklung schafft in den ersten Lebensjahren ... besondere Schwerpunkte der Lernfähigkeit. Ein solcher liegt zweifellos im sprachlichen Bereich." [1]

So halten einige Autoren den Prozeß der Sprachbildung bis zum Eintritt in die Schule für weitestgehend abgeschlossen. [2] In der Entwicklungspsychologie bezeichnet man das Phänomen der besonderen Lernfähigkeit für bestimmte Funktionen (wie Gehen und Sprechen) in begrenzten Zeitabschnitten als "kritische Phasen".

Haben Heranwachsende keine Möglichkeit, solche elementaren Funktionen zumindest in Grundzügen in diesen Zeiträumen besonderer Lernfähigkeit zu entwickeln, so sind Verzögerungen der weiteren Lernentwicklung bzw. dauerhafte Funktionsausfälle die Folgen.

Allerdings bleiben die Positionen, die aus der Erkenntnis um die Bedeutung frühkindlichen Sprachlernens global auf eine Irreversibilität der weiteren sprachlichen Entwicklung schließen, nicht unwidersprochen. So weist Clark darauf hin, daß sich die in der Phase primärer Sozialisation entwickelten kognitiven und sprachlichen Defizite durchaus nachträglich kompensieren lassen. [3]

Ähnlich argumentieren Healy und Bronner, wenn sie betonen, daß sich das Schulversagen von Randgruppenkindern keinesfalls aufgrund ihrer defizitären frühkindlichen Entwicklung schon zwangsläufig einleitet,

1) Schenk-Danzinger, L., Entwicklungspsychologie, Wien 1970, S. 42

2) vgl. Kainz,F., a.a.O., S. 37

3) vgl. Clark, K.B., Dark Getto, New York 1965

sondern mit Hilfe schulkompensatorischer Maßnahmen durchaus korrigierbar sei. [1)]

Die kontroverse Einschätzung schichtenspezifischer Milieueinflüsse und der Chancen nachträglicher Kompensationsversuche frühkindlichen Spracherwerbs ist offensichtlich. Unter Berücksichtigung dieser konträren Positionen kann man im Hinblick auf das Problem der Sprachgenese von Kindern in Obdachlosenmilieus folgende Schlüsse ziehen:
Die Milieubedingungen in Randgruppen führen zu einer verzögerten und defizitär verlaufenden Sprachentwicklung bei den betroffenen Kindern, die jedoch keinesfalls als irreversibel gelten kann. In welchem Umfang die negative Entwicklungstendenz reversibel sein wird, scheint nicht primär durch den phasenhaften Ablauf psychischer Lernprozesse und ihres physiologischen back-ground determiniert zu sein, sondern ist wohl primär an die Qualität und Quantität kompensatorischer Lernmaßnahmen gebunden. So erscheint es unrealistisch, kompensatorischen Lernmaßnahmen von Positionen einer fatalistischen Einschätzung möglicher Erfolgsaussichten her grundsätzlich die Zustimmung zu versagen. " Mir scheint: wer Arbeitern (u. speziell auch Angehörigen gesellschaftlicher Randgruppen, d.Verf.) die Aneignung eines elaborierten Sprachgebrauchs verweigert, verwehrt ihnen damit auch all die Chancen der Artikulation, des Denkens, Begreifens, Eingreifens und der Affektregulierung, die eben eine elaborierte Sprache voraussetzen." [2)]

Der Hinweis des Verfassers, die Verfügungsmöglichkeit von Sprache als eine grundlegende Voraussetzung gesellschaftlicher Partizipation und gesellschaftsverändernder Praxis zu werten, führt allerdings zu einer anderen Bewertung der Funktion elaborierten/restringierten Sprach-

1) vgl. Healy, W. und Bronner,A.F., New light on delinquency and its treatment, New Haven 1957

2) Gottschalch, W., Bedingungen und Chancen politischer Sozialisation, Frankfurt a. M. 1972, S. 52 f.

gebrauchs, als er den geläufigen sprachkompensatorischen Vorstellungen entspricht.

So betonen Gutt/Sulffner, daß auch der von Mittelschichtangehörigen vorwiegend beherrschte elaborierte Sprachgebrauch, der sich durch seine größere formale Differenzierungsmöglichkeit von restringierten Codes unterscheidet, nicht gleichsam automatisch eine bedeutsame emanzipatorische Funktion hat. Sprachentwicklung vollzieht sich grundsätzlich in Verbindung und Übereinstimmung mit herrschenden Normen und Wertvorstellungen, die weitgehend die Funktion der Stabilisierung des jeweils herrschenden Gesellschaftssystems haben. "Sprachlernen in Übereinstimmung mit sozialen und moralischen Normen führt dazu,daß auch der an der formalen Richtigkeit orientierte bürgerliche Gebrauch der Sprache zunächst nur dazu befähigt, Zustände und Befindlichkeiten zwar verbal differenziert, aber unkritisch darzustellen." [1]

Als Konsequenz ihres Ansatzes empfehlen die Verfasser eine Verlagerung des Schwerpunktes von einer vorwiegend formalen Sprachschulung hin zu einer an gesellschaftlichen Inhalten orientierten Sprachschulung, die folgende Fähigkeiten vermitteln soll:

" - genau und verbal angemessen gesellschaftliche Situationen darzustellen,
- die eigene Befindlichkeit in den Situationen aufzuzeigen,
- emotionale Reaktionen verbal zu vermitteln,
- Lösungsstrategien und Handlungsanweisungen aus der Situations- und Befindlichkeitsanalyse zu entwickeln." [2]

---

1) Gutt, A. und Salffner, R., Sozialisation und Sprache, Didaktische Hinweise zu emanzipatorischer Sprachschulung, Frankfurt a.M. 1972, S. 18

2) a.a.O., S. 23

Zwar entbindet eine wünschenswerte Verlagerung des Schwerpunktes der Sprachschulung nicht von der Notwendigkeit, eine formal differenzierte Beherrschung des Sprachgebrauchs anzustreben, eben weil dadurch letztlich erst eine differenzierte Analyse gesellschaftlicher Inhalte und die Artikulation eigener Bedürfnisse möglich wird. Jedoch muß die vermutbare Vergleichbarkeit mangelnder emanzipatorischer Sprachfähigkeit von Kindern aller Milieus und die Einsicht in die Notwendigkeit verstärkter Bemühungen auf diesem Sektor bei der Gestaltung kompensatorischen Sprachtrainings unbedingt Berücksichtigung finden.

3.3 Politische Sozialisation

Unter "politischer Sozialisation" verstehen wir alle manifesten und latenten Lernprozesse, die auf den Erwerb und die Veränderung politisch relevanter Einstellungen und Verhaltensweisen zielen. Als politischer Normierungsprozeß gewährleistet sie den Fortbestand gesellschaftlicher Systeme durch permanente Versuche der Anpassung von Heranwachsenden an dominante politische Normen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen. So definiert Greenstein "politische Sozialisation" als "explizite Übertragung von Informationen, Werten und Gefühlen im Hinblick auf Rollen, Inputs und Outputs des politischen Systems" .[1)]

Die Funktionsbeschreibung politischer Sozialisation läßt sich allerdings nicht auf einen lediglich passiven, konformitätsorientierten Anpassungsprozeß an gesellschaftlich dominante Normen und Einstellungen reduzieren. "Politische Sozialisation meint ... auch jene Vorgänge, die dazu führen, daß Menschen sich gegen Integration, Unterdrückung und Normierung wehren und Möglichkeiten der Befreiung suchen und erkämpfen." [2)]

1) Greenstein, G.,Children and Politics, New Haven 1965, S. 11 f., zit. in: Nyssen,F., Kinder und Politik, in: betrifft:erziehung 1/1970, S. 21

2) Gottschalch, W., a.a.O., S. 23

Zielrichtung und Verlauf solcher Prozesse bewegen sich mithin auf einer Ebene zwischen zwei denkbaren Polen:

- Als politische Normierungsprozesse gewährleisten sie eine Anpassung an dominante gesellschaftspolitische Vorstellungen bzw. Systemfaktoren und sichern somit eine weitestgehende Perpetuierung gesellschaftlicher Systeme.
- Als Lernprozesse mit einem gesellschaftskritischen back-ground zielen sie auf die Vermittlung emanzipatorischer Qualifikationen und umschließen alle dadurch ausgelösten Aktivitäten und Tendenzen mit systemverändernden Zielprojektionen. [1)]

Im Gefolge der zunehmenden Rückbesinnung auf die enge Verknüpfung von Erziehungsfunktionen, -zielen und -resultaten mit gesellschaftspolitischen Faktoren wurden Probleme politischer Sozialisation zu einem zentralen Thema der aktuellen pädagogischen Diskussion.[2)]

Das große Interesse der Pädagogik an politischen Dimensionen von Sozialisationsprozessen führte zu einer verstärkten Rezeption von Untersuchungen, die Aufschlüsse über Verlaufsformen und Steuerungsmöglichkeiten politischen Lernens gewähren. [3)] Es sind bislang

---

1) In diesem Sinne verstehen Ackermann/Ott unter politischem Lernen "die rationale Analyse von gesellschaftlichen Konflikten und die Erörterung und Erprobung von Handlungsmodellen zu ihrer Überwindung."
vgl. Ackermann, P./ Ott, E.H., Politisch-gesellschaftliche Erziehung auf der Primarstufe, Relevanzkriterien für ein sozialwissenschaftliches Curriculum, in: Ackermann, P. (Hrsg.), Curriculumrevision im sozialwissenschaftlichen Bereich der Schule, Stuttgart 1973, S. 93

2) vgl. u.a. die umfangreiche 'Bibliographie zur sozialen u. politischen Erziehung auf der Primarstufe', zusammengestellt von G. Müller und J. Schwenk, in: Ackermann, P./ Ott,E.H., a.a.O., S. 99 - 104

3) vgl. Preuß-Lausitz, U., Vom Schwinden der 'Fähigkeit', sich mit dem politischen System zu identifizieren, Zur Kritik der sogenannten 'politischen Sozialisation', in: betrifft:erziehung, 2/1973 (a), S. 19

wohl insbesondere zwei Forschungsrichtungen, deren Ergebnisse erste Hinweise zur Klärung der beiden relevanten Fragestellungen nach Verlaufsformen und Steuerungsmöglichkeiten politischer Sozialisationsprozesse geben können. Die zumeist älteren Untersuchungen aus der Vorurteilsforschung [1] werden neuerdings durch Ansätze ergänzt, deren Zielsetzung in der Ermittlung frühkindlicher Loyalitätsbedingungen gegenüber Gesellschaftssystemen und ihrer repräsentativen Grundlagen bestehen. [2] Beide Forschungsansätze gelangen übereinstimmend zu dem Ergebnis, daß der Prozeß politischer Sozialisation bereits in der Phase frühkindlicher Entwicklung initiiert wird und den sekundären Entwicklungsprozeß dauerhaft und langfristig kanalisiert.

Allport stellte bereits bei 2,5-jährigen Kindern Vorurteile gegen Fremdgruppen fest. [3] Easten/Torney ermittelten bei 7-jährigen Kindern starke Identifikationen mit Repräsentanten bzw. Symbolen des amerikanischen Gesellschaftssystems. 95 % der Kinder hielten die amerikanische Flagge für die beste Flagge der Welt und 52 % stimmten u.a. folgendem Satz zu: "Der Präsident ist ungefähr der beste Mann der Welt." [4]

---

1) vgl. Heintz, P., Soziale Vorurteile, Köln 1957

2) vgl. Nyssen,F. (Hrsg.), Schulkritik als Kapitalismuskritik, Göttingen 1971; ders., Kinder und Politik, in: betrifft:erziehung 1970, H. 1, S. 20 ff.

3) vgl. Peters,W., Vorurteile - ein Bericht über G.W. Allports Buch "The Nature of Prejudice", in: Psychologische Beiträge II, 1955, TeilII; S. 556

4) vgl. Nyssen, F. a.a.O., S. 21

Die Ergebnisse Müller's, der bei Grundschülern in der Bundesrepublik schon konstante Einstellungen gegenüber politischen Parteien ermittelte [1], bestätigen zumindest tendenziell, daß Kindern bereits frühzeitig über relativ stabile politische Grundeinstellungen verfügen. Diese früherworbenen Einstellungen werden zumeist über Identifikationsprozesse mit familiären Bezugspersonen erworben. So erfahren Kinder gleichzeitig mit dem Spracherwerb über verschiedene Signale im Interaktionsprozeß (Mimik, Gestik, Bemerkungen u.a.) die Bewertungen der erlernten Begriffe durch die Bezugspersonen. [2] Das hohe Maß an Abhängigkeit der Kinder von ihren erwachsenen Sozialisationspartnern stellt sicher, daß sich die Kinder mit den Einstellungen und Bewertungsmaßstäben ihrer Bezugspersonen bereits in einem sehr frühen Alter identifizieren. "Identifikation und Imitation finden statt auf der Basis vollständiger Abhängigkeit des Kindes von den erwachsenen Identifikationspersonen, in der Regel den Eltern. Die Abhängigkeit beruht darauf, daß die Erwachsenen über die Mittel zur Befriedigung der grundlegenden physischen, affektiven und sozialen Bedürfnisse der Kinder verfügen." [3] Die früherworbenen, auf affektivem Wege erlernten Einstellungen bleiben zumeist emotional besetzt und sind daher rationalen Argumenten schwer zugänglich. Dies erklärt ihre hohe Stabilität gegenüber Beeinflussungsversuchen im sekundären Sozialisationsprozeß. Zwar nimmt der kognitive Anteil beginnend mit 10 Jahren stark zu und führt zu einer Differenzierung im Einstellungshaushalt, jedoch werden dadurch vorkognitiv erworbene Einstellungen kaum verändert. [4] Vielmehr ist es vorstellbar, daß die Resultate frühkindlicher Sozialisationsprozesse als Wahrnehmungsfilter sämtlicher späterer Informationen wirken und auf diese Weise den sekundären, politischen Soziali-

---

1) vgl. Müller, E.H., Politisches Lernen im Kindesalter, in: Müller/Rehm/Nußbaum, Politikunterricht und Gesellschaftskunde in der Schule, Ulm 1971

2) vgl. Eyferth,K., Psychologische Hintergründe des Vorurteils, in: Röhrs,H. (Hrsg.), Friedenspädagogik, Frankfurt 1970

3) Nyssen, F., a.a./. S. 22

4) a.a.O.. S. 23

sationsprozeß weitgehend kanalisieren.

Die Familien sind somit offenbar als die zentralen Sozialisationsagenturen relativ stabiler politischer Einstellungen und Verhaltensweisen von Heranwachsenden zu bewerten. Da die übermittelten Einstellungen auf zumeist übereinstimmenden, positiven Sichtweisen und Bewertungsmaßstäben des herrschenden Gesellschaftssystems basieren, sichern bereits frühkindliche politische Sozialisationsprozesse langfristig den Fortbestand des jeweiligen Gesellschaftssystems. So gelangen z.B. Pye/Verba in ihrer vergleichenden Studie politischer Kulturen zu dem Resultat, daß sich bundesdeutsche Bürger übereinstimmend deutlich mit den ökonomischen Vorzügen dieser Gesellschaftsordnung zu identifizieren scheinen. [1)]

Die Untersuchungen über Bewertung und Einstellungen zur gesellschaftlichen Schichtung stützen den Hinweis, daß die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung zu einer annähernd übereinstimmenden Bewertung des hierarchisch gegliederten Gesellschaftssystems und vergleichbar festen Loyalitätsbindungen an dieses System neigt. Zwar ermitteln diese Untersuchungen schichtenspezifisch unterschiedliche Sichtweisen gesellschaftlicher Schichtung, wobei man die unterschiedlichen Auffassungen auf die Stellung des einzelnen im gesellschaftlichen System zurückführen kann. "So verwischen sich für die Untenstehenden von der mittleren Mitte an nach oben die Grenzen im Statusaufbau, und alles darüber verschwimmt zu einer Gruppe 'die da oben'." [2)]

---

1) vgl. Pye/Verba, Political Culture and Political Development, Princeton, New Jersey 1965

2) Bolte, K., u.a., Deutsche Gesellschaft im Wandel, Opladen 1966

Popitz/Bahrdt kommen in ihrer Untersuchung an Hüttenarbeitern zu dem Ergebnis, daß die Sichtweise gesellschaftlicher Schichtung bei Arbeitern sich deutlich von der Betrachtungsweise aller anderen Mitglieder der Gesellschaft unterscheidet. "Alle Arbeiter, mit denen wir gesprochen haben und die überhaupt ein Gesellschaftsbild in dem von uns definierten Sinne entwickeln, sehen die Gesellschaft als - unabwendbare oder abwendbare, unüberbrückbare oder 'partnerschaftlich' zu vermittelnde - Dichotomie, und sie beantworten die Frage nach ihrem eigenen gesellschaftlichen Ort durch ein Arbeiterbewußtsein, das es ihnen ermöglicht, sich innerhalb der Gesamtgesellschaft als Teil der Arbeiterschaft zu verstehen." [1)]

Die Mittelschicht neigt demgegenüber zu einer differenzierten Betrachtungsweise einer hierarchisch gegliederten Gesellschaft, in der sie sich selbst klar gegen die unten stehende Arbeiterschicht und, wenn auch weniger deutlich, gegen eine höher anzusiedelnde Oberschicht abgrenzt. [2)]

Gemeinsam ist beiden Betrachtungsweisen gesellschaftlicher Schichtung jedoch, daß sie eine klare Trennung der Arbeiterschaft von der übrigen Bevölkerung sieht und die Arbeiterschicht in der Gesellschaftshierarchie unten ansiedelt. Dieser hierarchisierten Sichtweise der Gesellschaft entsprechen auch Stereotypen, mit denen man die verschiedenen Schichten belegt.

---

1) Popitz, H., Bahrdt, H.P., u.a.,Das Gesellschaftsbild des Arbeiters, Tübingen 1957

2) vgl. Popitz,H., Bahrdt,H.P., u.a., a.a.O., S. 242 ff.; Bolte,K.u.a., a.a.O., S. 304; Bahrdt, H.P., Industriebürokratie, Stuttgart 1958, S. 106 ff.

Scheuch stellte fest, daß die Mittelschicht kaum , die Unterschicht jedoch häufig mit negativen Stereotypen in Verbindung gebracht wird. Unterschichtangehörige, und dies gilt auch bereits für Heranwachsende, belegen sich zu einem nicht geringen Teil selbst mit negativen Stereotypen und bringen der Mittelschicht relativ große Wertschätzungen entgegen. [1] Es handelt sich dabei um Eigenschaften, wie sie sich die Mittelschicht selbst auch zuschreibt: Strebsamkeit, Gewissenhaftigkeit, Ordnung, Pünktlichkeit usw. [2]

Scheuch schließt daraus, "daß unsere Gesellschaft eine Mittelstandsgesellschaft in dem Sinne ist, daß man dieser Schicht eine verhältnismäßig große Wertschätzung entgegenbringt und daß diese Schicht - auch sich selbst - am wenigsten kontrovers erscheint." [3] Der systemstabilisierende Effekt solcher Einstellungen besteht darin, daß die positive Identifikation mit der hierarchischen Gesellschaftsstruktur gleichzeitig auch das System legitimiert, welches die unterschiedlichen gesellschaftlichen Partizipationschancen (Arbeitssituation, Einkommen, Bildungschancen ua.) produziert, die in dem Bewertungsmaßstab des gesellschaftlichen Status ihre Entsprechung finden. Unterprivilegierte Gruppen, die sich mit einer negativen Bewertung ihres eigenen Status identifizieren, dokumentieren dadurch, daß sie die verursachenden gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Unterprivilegierung weitestgehend akzeptieren. Politische Sozialisation der Heranwachsenden im Sinne emanzipatorischer Erziehung

---

1) vgl. Scheuch, E.K., Sozialprestige und soziale Schichtung, in: Soziale Schichtung und soziale Mobilität, Conderheft 5 der KZfSS, Köln, Opladen 1961, S. 79; Butschkau,U./Tillmann,K.J., Politische Sozialisation in der Gesamtschule, Ziele, Fakten, Strategien, München 1972

2) vgl. Moore, H. und Kleining, G., a.a.O.

3) Scheuch, E.K., a.a.O., S. 79

ist unter diesen Umständen in Unterschichtmilieus kaum zu erwarten.

Die bisherigen Darstellungen führen zu folgenden Schlüssen:

- Politische Einstellungen werden zu einem großen Anteil bereits im frühkindlichen Alter durch Identifikationsmechanismen im Elternhaus vermittelt.
- Diese Einstellungen zeichnen sich durch ihre hohe Widerstandsfähigkeit gegen alle sekundären Beeinflussungs- und Korrekturversuche politischen Lernens aus und funktionieren als Wahrnehmungsfilter sekundärer kognitiver Lernprozesse.
- Politische Sozialisation in der Familie erfolgt größtenteils in Übereinstimmung mit den dominanten gesellschaftlichen Einstellungen bzw. Wertvorstellungen und trägt somit weitestgehend den Charakter politischer Normierungsprozesse.
- Die Erfolgschancen politischer Sozialisation mit einer gesellschaftsverändernden, emanzipatorischen Zielsetzung werden durch diese Mechanismen von vornherein stark minimiert.

Die bisherigen Beschreibungsversuche primärer politischer Sozialisation zeigen insgesamt ein Defizit an empirischem Wissen über die psychischen, sozialen und gesellschaftlichen Bestimmungsfaktoren solcher Lernprozesse. [1)]

---

1) So beziehen sich auch die materialreichen Arbeiten von Hainke und Nyssen zumeist auf Rezeptionen empirischer Arbeiten aus dem anglo-amerikanischen Kulturraum, deren Übertragbarkeit auf deutsche Verhältnisse nicht unproblematisch erscheint, zumal die häufig feststellbaren Eingrenzungen des Untersuchungsinteresses auf die Ermittlung von Parteipräferenzen und Einstellungen zu Repräsentanten bzw. Symbolen des amerikanischen politischen Herrschaftssystems einen stark verkürzten Begriff politischer Sozialisation implizieren.
vgl. Hainke,A., Politische Einstellungen und Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen, Neuere amerikanische Beiträge zu einer Theorie der politischen Sozialisation, Tübingen 1971; Preuß-Lausitz,U., a.a.O.

Allerdings gestatten die Hinweise trotz alledem zumindest in Ansätzen Rückschlüsse auch auf den Verlauf und die Bedeutung der primären politischen Sozialisation in Obdachlosenmilieus.

Isolation und Diskriminationsdruck im gesamten gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß signalisieren den Betroffenen permanent pauschale Ablehnungstendenzen des gesellschaftlichen Umfelds. So distanziert sich auch die Arbeiterschaft in eindeutiger Weise von gesellschaftlichen Randgruppen. Verbunden mit dem hohen Grad der Ablehnung erfahren Randgruppenmitglieder ebenfalls permanent, daß man ihnen die Schuld an ihrem eigenen Schicksal anlastet.

Chancen, durch eigene Initiativen die Isolation im Reproduktionsprozeß aufzuheben sind kaum gegeben, zumal die Isolationstendenzen durch die gettohafte Wohnsituation und entmündigende Verwaltungspraxis verstärkt werden. Vielmehr produzieren die milieuspezifischen Sozialerfahrungen in Gettos ein politisches Analphabetentum, das die Einsicht in die weitgehend gesellschaftlichen Ursachen der Randgruppensituation verschließt. [1] Andererseits geht die gesellschaftliche Isolation jedoch nicht so weit, daß den Randgruppenangehörigen die Kenntnis gängiger gesellschaftlicher Wertvorstellungen verschlossen bliebe. Gesellschaftliches Umfeld, Massenmedien und Institutionen (nicht zuletzt die behördlichen Verwaltungen) präsentieren den gesellschaftlichen Außenseitern permanent die dominanten Normen des allgemeinen Leistungsethos (Erfolg durch individuelle Tüchtigkeit, hohe Wertschätzung privaten Eigentums u.a.), durch welches das bestehende gesellschaftliche Verteilungssystem seine Legitimation erfährt.

---

1) vgl. Albrecht, G., a.a.O., S. 268

Die unauflösbare Dissonanz zwischen den proklamierten Wertvorstellungen und mangelnden Chancen von Partizipationsmöglichkeiten in Obdachlosenmilieus führt vermutlich bei den Betroffenen zur Entwicklung einer stark ausgeprägten negativen Selbstkonzeption, für die u.a. Festingers Dissonanztheorie ein plausibles Erklärungsmodell liefert. [1] Die Theorie geht davon aus, daß Unstimmigkeiten in menschlichen Erlebnisbereichen als unangenehm empfunden werden und auf Beseitigung drängen. Eine solche Unstimmigkeit besteht im vorliegenden Fall zwischen dem ursprünglich positiven Selbstbild der Betroffenen und einer negativen Einschätzung durch das gesellschaftliche Umfeld. Korrekturversuche des negativen Fremdbildes, etwa durch verstärkte Anpassung an gesellschaftliche Erwartungen oder eine Beeinflussung des Fremdbildes durch die Präsentation eines starken positiven Selbstbewußtseins [2] werden durch den hohen Stabilisierungsgrad der Gettosituation von vornherein verhindert. Dem Obdachlosen verbleibt letztlich als einzige Möglichkeit, zur Auflösung der als unangenehm empfundenen Dissonanz, eine Anpassung des eigenen Selbstbildes an das negative Fremdbild.

D.h. weder der permanent erlebte Widerspruch zwischen gepriesenen gesellschaftlichen Wertvorstellungen und eigenen Partizipationschancen noch die erfahrbare Dissonanz zwischen dem ursprünglich positiven Selbstbild und der negativen Fremdeinschätzung führt quasi automatisch zur Aufkündigung gesellschaftlicher Loyalitätsbindungen. Obwohl die gesellschaftliche Randgruppe über ein subkulturelles Wertsystem verfügt, bleibt sie vermutlich in ihren Loyalitätsbeziehungen dem herrschenden politischen System verhaftet. [3]

---

1) vgl. Festinger, L., Die Lehre von der kognitiven Dissonanz, in: Schramm,W. (Hrsg.), Grundfragen der Kommunikationsforschung, München 1970, 4. Auflage 1971

2) vgl. Heintz, P., a.a.O., S. 193

3) vgl. Zöllner,W., a.a.O., S. 12; Albrecht, G., a.a.O., S. 272 f.; Homfeldt,H.G., a.a.O., S. 60 ff.

Die Betroffenen übernehmen weitgehend die Auffassung von der Legitimität eines starken Gefälles gesellschaftlicher Privilegien und der Zuweisung der eigenen Position an unterster Stelle in der Gesellschaftshierarchie und übertragen diese Einstellungen vermutlich frühzeitig auf die heranwachsenden Familienmitglieder. [1)]

Die Darstellung des Verlaufes politischer Sozialisation in Obdachlosenmilieus läßt sich somit folgendermaßen zusammenfassen:

- Tendenziell verläuft der Prozeß politischer Sozialisation auch in Randgruppenmilieus als Anpassung an dominante politische Normen und Wertvorstellungen.
- Die Loyalitätsbindungen an das bestehende Gesellschaftssystem werden bereits im primären Sozialisationsprozeß weitervermittelt und so bringen die Kinder bereits frühzeitig ihre Selbstkonzeption mit dem herrschenden negativen Fremdbild zur Deckung.
- Die Chancen, durch eine Initiierung emanzipatorischer Lernprozesse bei Randgruppenkindern langfristig einen wirksamen Beitrag zur Veränderung der Randgruppensituation leisten zu können, werden durch den frühzeitigen Erwerb fester Loyalitätsbeziehungen an das gesellschaftliche Herrschaftssystem erheblich minimiert bzw. völlig blockiert, sofern sich die These von der weitgehenden Irreversibilität frühkindlicher politischer Lernprozesse als haltbar erweist.

---

1) Homfeldt weist in diesem Zusammenhang darauf hin, daß die Selbstkonzeption von Vorschulkindern aus Randgruppenmilieus nach Auffassung der meisten Autoren bereits erheblich niedriger ist als bei Kindern aus privilegierten Schichten.
vgl. Homfeldt, H.G., a.a.O., S. 100
Easton und Dennis untersuchten, wie Kinder die Möglichkeit politischen Einflusses einschätzten und gelangten zu dem Ergebnis, daß Kinder aus sozial niedrigen Milieus im Unterschied zu anderen Kindern eher glaubten, politisch wirkungslos zu sein. Die Untersuchung belegt, daß Kinder aus unterprivilegierten Milieus zu einer realistischen Einschätzung ihrer eigenen gesellschaftlichen Möglichkeiten gelangen.
vgl. Ackermann, P. und Ott, E.H., a.a.O., S. 80

Zum Abschluß wollen wir versuchen, die für unsere Problemstellung bedeutsame Einschätzung der Irreversibilität frühkindlicher politischer Lernprozesse zu relativieren. U.Preuß-Lausitz hat die Diskussion darüber neu entfacht. [1] Der Verfasser wendet sich in seiner kritischen Stellungsnahme gegen Nyssens pessimistische Schlußfolgerungen, die dieser aus der Rezeption amerikanischer Untersuchungen zieht. Danach gibt es kaum Anzeichen dafür, "daß die im vorkognitiven politischen Sozialisationsprozeß erworbenen tief verwurzelten Loyalitätsbindungen gegenüber den Grundlagen des bestehenden politischen Systems zugunsten einer kritischen Distanz gegenüber diesem System aufgebrochen werden können." [2] Preuß-Lausitz versucht in seiner Gegenposition hierzu im einzelnen zu belegen, "daß die Rezeption der amerikansichen Forschung einseitig erfolgte und Ergebnisse unberücksichtigt ließ, die nicht der 'herrschenden Lehre' entsprechen ... (bzw. die 1970 nicht vorlagen, d.Verf.), daß die berichteten amerikanischen Studien selbst methodisch außerordentlich problematisch sind, daß aus allen diesen Gründen ihre Verallgemeinerung und Übertragung auf z.B. BRD-Verhältnisse unberechtigt sind." [3]

Auf eine umfassende Wiedergabe der Kritik soll hier verzichtet werden. Bedeutsam erscheint allerdings derjenige Hinweis, wonach aus einer einseitig funktionalistischen Auffassung politischer Sozialisation als Normierungsprozeß sowohl fragwürdige forschungsmethodische Ansätze zur Fragestellung, als auch kurzschlüssige

---

1) vgl. Preuß-Lausitz, U., a.a.O.; Nyssen,F., Pädagogischer Optimismus - pädagogischer Pessimismus, in: betrifft/erziehung 7/1973, S. 39 f.

2) Nyssen,F., Kinder und Politik, in: betrifft:erziehung 1/1970, S. 26

3) Preuß-Lausitz, U., a.a.O.1973 (a), S. 20; vgl. Ackermann, P./Ott,E.H., a.a.O., S. 83

Interpretationen der Ergebnisse in den zitierten Untersuchungen resultierten.

Das begrenzte Verständnis politischer Sozialisation führte dazu, daß die Autoren "fast ausschließlich Einstellungen zu nationalen Institutionen und Symbolen (Präsident, Fahne, Oberster Gerichtshof, Polizist, Regierung), Parteipräferenzen der Kinder, deren 'Gefühl der politischen Wirksamkeit' (des einzelnen!) ... oder den Grad der Verinnerlichung herrschender Verhaltenserwartungen als amerikanischer Bürger (Beachtung der Gesetze, Teilnahme an Wahl, Respektierung der Autoritäten) untersuchten." [1]

Es ist sicherlich problematisch, aus Untersuchungsergebnissen zu politischen Einstellungen, die auf den eingegrenzten Bereich der "aktuellen Ausformung des politischen Systems" [2] reduziert wurden, Prognosen über zukünftige politische Verhaltensdispositionen von Heranwachsenden ableiten zu wollen. Allerdings gibt es bislang auch keine umfassenderen Untersuchungen, die den vermuteten Zusammenhang zwischen früher politischer Sozialisation und späteren Beeinflussungsmöglichkeiten bzw. politischen Verhaltensdispositionen befriedigend klären. Solche Untersuchungen müßten von der Fragestellung ausgehen,"aufgrund welcher allgemeinen Orientierungsmuster Interpretationen von und Handlungsbereitschaften gegenüber gesellschaftlichen Phänomenen überhaupt ... zustandekommen." [3] Untersuchungen, die Preuß-Lausitz quasi als Beleg gegen die von Nyssen formulierte Einschätzung einer hohen Stabilität frühkindlicher politischer Sozialisationsergebnisse zitiert, gestatten ebenfalls keine absolut gesicherten Schlußfolgerungen. So bezieht sich Preuß-Lausitz bei seiner Gegenthese auf Ergebnisse von Untersuchungen an "absolut verelendete(n) Kinder(n) aus amerikanischen Slums und Indianerreservaten." [4]

1) Preuß-Lausitz,U., a.a.O., 1973(a), S. 21
2) a.a.O., S. 21
3) a.a.O., S. 21
4) Nyssen,F., Pädagogischer Optimismus - pädagogischer Pessimismus, a.a.O., S. 40

Die Übertragbarkeit dieser Ergebnisse auf Verhältnisse in der BRD (auch auf Obdachlosenmilieus) erscheint in der Tat ebenfalls problematisch. Insgesamt deuten die kontroversen Stellungnahmen darauf hin, daß eine sichere Einschätzung von Verlaufsformen und Stabilität primärer politischer Sozialisationsprozesse bislang kaum leistbar erscheint.

Offenbar stellt sich jedoch das zentrale Problem politischer Sozialisationschancen durch sekundäre Lernmaßnahmen bislang auch nicht primär in der vielfach diskutierten Richtung - hier innerfamiliäre, frühkindliche Normierungsprozesse mit irreversibler Wirkung - dort außerfamiliäre Kompensationsversuche politischer Erziehung zur Mündigkeit, deren Effektivität durch die frühkindlichen, tiefverwurzelten Loyalitätsbindungen in Frage gestellt werden. Vielmehr verlaufen die sekundären politischen Sozialisationsprozesse gesellschaftlicher Erziehungsinstitutionen (Kindergärten, Vorschulen, Lehrlingsausbildung u.a.) in der Regel selbst im Sinne politischer Normierungsprozesse mit dem Ziel der Anpassung an das gesellschaftliche Herrschaftssystem. Nyssen stellt in diesem Zusammenhang die skeptische Frage, "ob die kapitalistische Schule tatsächlich ... die Möglichkeit hat, 'politische Lernprozesse bei gesellschaftlich benachteiligten Gruppen auszulösen' ..." .[1] So setzen wohl fundierte Aussagen über prägende Einflüsse frühkindlicher politischer Sozialisationsprozesse Erfahrungen mit sekundären Kompensationsversuchen voraus, wie sie bislang in unserem Gesellschaftssystem noch kaum initiiert werden.

---

1) Nyssen, F., a.a.O., S. 40

3.4 Zusammenfassung

Die Übersicht über die bisherigen Forschungsergebnisse zeigt auf, daß völlig gesicherte Aussagen zu den eingangs formulierten Problemfragen bislang kaum möglich sind. So gestattet der Mangel an empirischem Wissen keine eindeutigen Aussagen zum Verlauf kognitiver und sprachlicher Entwicklung von Obdachlosenkindern. Allerdings läßt sich begründet vermuten, daß Kognition und Sprache unter den spezifischen Bedingungen in Randgruppenmilieus größere Defizite erwarten lassen, als dies allgemein für Sozialisationsprozesse und -ergebnisse in Unterschichtmilieus angenommen wird. Die Ursachen hierfür sind u.a.

- mangelnde Möglichkeiten der Gestaltung befriedigender Anregungsmilieus und Lernbedingungen,
- weitgehender Kommunikationsverlust und apathische Planung von Lebensvollzügen im Gefolge sozialer Isolation und Diskrimination,
- gestörte emotionale Beziehungen und destruktive Aggressivität als Folge des hohen Leidensdrucks innerhalb der Gettos.

Auch zu Verlaufsformen politischer Sozialisation in Obdachlosenmilieus gestattet das bisherige Defizit an empirischen Daten keine eindeutigen Schlußfolgerungen. Allerdings ist zu vermuten, daß sich politische Sozialisationsprozesse in Randgruppenfamilien am System der dominanten gesellschaftlichen Wertvorstellungen orientieren und auf feste Loyalitätsbindungen der Heranwachsenden an das politische Herrschaftssystem ausgerichtet sind. Die Vermutung wird durch Untersuchungsergebnisse zur negativen Selbstkonzeption von Randgruppenkindern gestützt und findet durch die Theorie des sozialpsychologischen Dissonanzmechanismus eine Erklärung.

Die verschiedenen kognitiven und sprachlichen Entwicklungstheorien sowie einige theoretische Ansätze zur politischen Sozialisation gehen davon aus, daß die Verlaufsformen und Resultate frühkindlicher Sozialisationsprozesse die sekundären Lernprozesse entscheidend und dauerhaft vorstrukturieren. Die offenbar große Bedeutung primärer Sozialisation in den Familien läßt es notwendig erscheinen, unterstützende und korrigierende Lernmaßnahmen mit emanzipatorischer Zielsetzung möglichst frühzeitig anzusetzen.

Die z.T. kontroverse Einschätzung des Irreversibilitätsgrades früherworbener Einstellungen und Qualifikationen gegenüber sekundären Lernmaßnahmen weist allerdings darauf hin, daß die prägende Wirkung frühkindlicher Sozialisationsprozesse nicht überschätzt werden sollte.

Der Erfolg sekundärer Lernmaßnahmen ist nicht nur an das frühkindliche Lernschicksal von Obdachlosenkindern geknüpft, sondern ist auch besonders von Bedingungen und Faktoren abhängig, die sich aus der Gestaltung sekundärer Lernmilieus selbst ergeben.

4 Schule und Obdachlosigkeit: Zur Situation der Schulanfänger aus Randgruppenmilieus

4.1 Leitende Fragestellung

Das augenfällige Schulversagen der Obdachlosenkinder weist bereits darauf hin, daß es der Schule als der bedeutsamsten sekundären Sozialisationsinstanz bislang kaum gelingt, sich auf den defizitär verlaufenden frühkindlichen Sozialisationsprozeß der Betroffenen in angemessener Weise einzustellen.

Die unter dem ungünstigen Sozialisationseinfluß von Randgruppenmilieus zumeist unzulänglich entwickelte soziale Topik (Kognition, Sprachbeherrschung, Selbstkonzeption u.a.) dieser Kinder macht es ihnen sogleich von Schulbeginn an kaum möglich, den schulischen Leistungs- und Verhaltensstandards zu entsprechen. Im weiteren Verlauf des schulischen Sozialisationsprozesses führt dies häufig zu einer Kumulierung der anfänglich vorhandenen Defizite, d.h. zu ständig wachsenden Sozialisationsrückständen im Vergleich zu den leistungsmäßigen Durchschnittswerten der jeweiligen Altersstufen.

Deutsch erklärt dieses 'kumulative Defizit-Phänomen' [1] dahingehend, daß die benachteiligten Kinder geringere Partizipationsmöglichkeiten an schulischen Lernfortschritten haben und sich somit die anfänglich vorhandenen Differenzen intellektueller und sprachlicher Leistungsfähigkeiten im Vergleich zu den nicht benachteiligten Kindern ständig vergrößeren. [2]

---

1) Holzkamp, Ch., Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, in: betrifft:erziehung (Hrsg.), Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, 3. Auflage 1973, S. 101

2) vgl. Deutsch,M., The role of social class in language development and cognition, in: Passow, A.H., Goldberg, M. and Tannenbaum, A.J., (Eds.), Education of the Disadvantaged, New York, Chicago,San Francisco 1965, S. 214 ff.

Die mit dem weiteren Schulbesuch oftmals zunehmenden Verhaltensauffälligkeiten benachteiligter Kinder, wie etwa Schulschwänzen, aggressives Verhalten, apathische Zurückgezogenheit u.a. verweisen darauf, daß sich dieses Phänomen der ständig zunehmenden Defizite nicht ausschließlich auf intellektuelle und sprachliche Dimensionen beziehen läßt, sondern vielmehr die gesamte soziale Topik umfaßt.

Die geläufigen Untersuchungen, die das "kumulative Defizit-Phänomen" belegen, suggerieren durch die überwiegend großen altermäßigen Differenzen ihrer untersuchten Vergleichsgruppen [1] den Eindruck eines relativ langsam fortschreitenden defizitären Entwicklungsprozesses. Demgegenüber ist jedoch zu vermuten, daß dieser Prozeß unter den Bedingungen der Schulanfangssituation besonders bei Randgruppenkindern bereits kurzfristig und irreversibel eingeleitet wird und in diesem Zeitraum schon erheblich kumuliert. Der hohe Prozentsatz dieser Kinder, die kurzfristig in Sonderschulen überwiesen werden, legt diese Vermutung nahe.

---

1) So ermittelte z.B. Deutsch die sprachliche Entwicklung und verbale Intelligenz von Kindern aus ersten und fünften Klassen und stellte in der Stichprobe aus den fünften Klassen größere Leistungsdifferenzen zwischen Mittelschicht- und Unterschichtkindern fest, als in der Stichprobe aus den ersten Klassen. vgl. Deutsch, M., a.a.O., S. 214 ff.

Die Längsschnittuntersuchung von Douglas, die zu vergleichbaren Ergebnissen gelangte, erfaßte Kinder im 8. Lebensjahr, die dann erst wieder im 11. Lebensjahr, d.h. in einem Abstand von drei Jahren untersucht wurden.
vgl. Douglas, J.W.B., The Home and The School, London 1966, S. 45 f.

Für die geplante Reform des Primarbereichs, ganz besonders im Hinblick auf das Problem der Kontinuität zwischen der Eingangs- und Grundstufe, sowie für die Konzeptionen vorschulischer und schulbegleitender kompensatorischer Lernhilfen muß eine Bestätigung dieser Annahmen zu Konsequenzen führen, die noch im einzelnen zu erörtern sind.

Das Ziel der folgenden Analyse besteht in der Gewinnung von Ausgangshypothesen für eine empirische Studie, die einer weiteren Klärung der angedeuteten Zusammenhänge dienen soll. Die leitende Fragestellung dieser Studie lautet:

- Welche Partizipationschancen an kognitiven, sprachlichen und sozialen Lernvollzügen räumt die Schule Randgruppenkindern zu Beginn der Schullaufbahn ein?
- In welchem Umfang und über welche Mechanismen wird das Schulversagen dieser Kinder möglicherweise bereits in Schulanfängerklassen irreversibel eingeleitet?
- Welche Schlußfolgerungen lassen sich aus den Untersuchungsergebnissen für die Organisation und inhaltliche Gestaltung erfolgversprechender Versuche kompensatorischer Erziehung in Randgruppenmilieus ableiten ?

4.2 Kommunikationsverlust und Schulversagen im Gefolge schulischer Verhaltens- und Leistungsnormierung

Während die Interaktionen in Primärgruppen (Familien) weitgehend bestimmt werden durch ein emotional besetztes System von Beziehungen, stellt die Schule das Kind bereits zum Schulbeginn vor die Aufgabe, "in einer relativ unpersönlichen Situation eine Position im Interatkionssystem der Gruppe zu finden und zu behaupten". [1]

Dem anfänglich starken Bedürfnis der Kinder, das Modell vorwiegend emotional besetzter Interaktionen in das Senkundarsystem Schule übertragen zu wollen, trägt das Klassenlehrersystem in Grundschulen begrenzt Rechnung. [2] Die Möglichkeit der emotionalen Bindung an die konstante Bezugsperson des Klassenlehrers gibt dem Kind eine gewisse Sicherheit und erleichtert den Prozeß der Anpassung an das Modell der "unpersönlich objektiven Ordnung von Beziehungen und Funktionen", [3] wie es das Organisationsmodell der bürokratisch verwalteten, sekundären Sozialisationsinstanz Schule darstellt.

Einerseits erleichtert ein befriedigendes emotionales Klima den Anpassungsprozeß, andererseits begünstigt angepaßtes Schülerverhalten von vornherein die Entwicklung einer positiv emotionalen Beziehung zur Lehrperson. Aufmerksamkeit, Bereitschaft zur Reaktion auf Unterrichts-

---

1) Witzel, J., Der Außenseiter im Sozialisationsprozeß der Schule, Eine jugendkriminologische Studie, Stuttgart 1969, S. 13

2) Eine positive emotionale Beziehung zwischen Lehrern und Schülern ist für den schulischen Sozialisationsprozeß auch über den Schulanfang hinaus sehr bedeutungsvoll, steht jedoch in einem gewissen Widerspruch zum Rollenverständnis vieler Lehrer, die sich als neutrale und distanzierte Vermittler von Sachwissen verstehen und wird daher von den Betroffenen häufig verdrängt.
vgl. Bittner,G. u.a., Spielgruppen als soziale Lernfelder, Pädagogische und therapeutische Aspekte, München 1973

3) Beck, W., Grundzüge der Sozialpsychologie, Barth, München, 3. Auflage 1960, S. 39

impulse und gefügiges Verhalten in der Schülergruppe sind wesentliche Voraussetzungen eines erfolgreichen Unterrichts und somit Kriterien gelungener Anpassung im Schulbetrieb schlechthin.

Schüler, die durch abweichendes Verhalten den Unterrichtserfolg permanent gefährden, bringen den Lehrer in einen Konflikt mit seinem institutionell verankerten Lehrauftrag. Der eng begrenzte Spielraum pädagogischer Möglichkeiten bietet kaum die Chance einer pädagogisch angemessenen Lösung dieses Konfliktes. So wird der Lehrer letztlich das abweichende Verhalten als Bedrohung seiner Arbeit und seines persönlichen Erfolges werten. Das "Verhalten des Lehrers gegenüber benachteiligten Kindern wird ... bestimmt durch die Erfolgsbedrohung seiner Arbeit durch sie. Alle Schüler haben in einer bestimmten Zeit einen relativ präfixierten Lernerfolg zu erzielen, der über die berufliche Tüchtigkeit des Lehrers wesentlich mitentscheidet." [1)]

Werden Schüler durch häufige Störungen des Unterrichts zur Quelle negativer Verstärkung für den betroffenen Lehrer [2)], so führt dies letztlich zu Sympathieverlust und Ablehnung. Mag "der Lehrer seinen negativen ... Eindruck auch nicht expressis verbis geäußert haben, so merkt ein Schüler doch an vielen Verhaltensweisen, ... ob ihn ein Lehrer unsympathisch findet oder gar ablehnt." [3)] Emotional befriedigende Beziehungen als eine Voraussetzung weiterer Anpassungsleistungen lassen sich unter diesen Umständen kaum entwickeln. Der Schulanfänger erhält bereits frühzeitig das Stigma eines "Schulversagers", seine Partizipationschancen an Lernvollzügen werden durch die ablehnende Haltung des Lehrers und die damit verbundenen Isolationstendenzen stark reduziert.

---

1) Homfeldt, H.G., a.a.O., S. 112

2) vgl. Ulich,D. und Mertens,W., Urteile über Schüler, Weinheim und Basel 1973, S. 90 f.

3) a.a.O., S. 91

Ulich/Mertens verweisen auf die enge Korrelation zwischen Lehrerurteilen und Sympathiebeziehungen. So führt unangepaßtes Schülerverhalten häufig zu einer negativen Erwartungshaltung des Lehrers gegenüber den betreffenden Schülern, die sich unbewußt in einer verstärkten Bereitschaft zu negativen Beurteilungen manifestiert. [1)]

Der vermutete Zusammenhang liefert eine mögliche Erklärung für das Untersuchungsergebnis von Davidson/Lang, wonach leistungsschwache Schüler aus Randgruppenmilieus vergleichsweise schlechter beurteilt werden als solche Schüler aus "normalen" Milieus. [2)] So wird das häufig beobachtbare hohe Aggressionspotential von Randgruppenkindern, das sie als Hypothek ihrer primären Sozialisation bereits mit in die Schule bringen, vermutlich ebenso zur verursachenden Variable des Schulversagens [3)] wie ihre oftmals auffällige apathische Zurückgezogenheit und ihr Desinteresse am Unterricht. [4)]

Die Fehleinschätzung der sozialen Identität von Randgruppenkindern durch die Institution Schule, deren Unterrichtserfolge ein hohes Maß an Anpassungsleistungen voraussetzt, leitet so den Prozeß des Schulversagens bereits zu Beginn des Schulanfanges ein.

---

1) vgl. a.a.O., S. 91

2) vgl. Davidson, H.H. and Long, G., Children's perceptions of their teacher's feelings toward them related to selfperception, school achievement and behavior, in: Journal of Experimantal Education, 29, 1960, S. 107 ff.

3) vgl. Short jr., J.F. and Strodtbeck, F.L., Groups process and gang delinquency, Chicago 1965

4) Ulich/Mertens beschreiben "Abwendung und Desinteresse" am Unterricht als einen "aversiven Stimulus" für den auf Unterrichtserfolg bedachten Lehrer, der als Verhaltensstörung aufgefaßt wird und die Beurteilung der Schülerleistung im o.a. Sinne beeinflussen kann. vgl. Ulich,D. und Mertens,W., a.a.O., S. 91

E. Höhns Hinweis, daß Lehrer fehlende Leistungsfähigkeit eher billigen als mangelnde Leistungsbereitschaft deutet ebenfalls darauf hin, welche Bedeutung angepaßtes Verhalten für den Schulerfolg hat. vgl. Höhn,E., Der schlechte Schüler, München 1967, S. 47

Allerdings läßt sich die Begründung für das signifikant deutliche Schulversagen dieser Kinder nicht auf ihre mangelnden Anpassungsleistungen an schulische Verhaltensstandards reduzieren. Die Schule arbeitet auch curricular mit der Annahme einer vergleichbaren Primärsozialisation aller Kinder und orientiert ihr Lehrangebot an Standards, die den Milieuerfahrungen von Randgruppenkindern in keiner Weise entsprechen, wie dies z.B. die Inhaltsanalyse gängiger Schulfibeln für Leseanfänger von M. Geiss eindrucksvoll belegt. [1] So vermitteln die Inhalte dieser Schulbücher das Bild eines sozialen Milieus, zu dem besonders Randgruppenkinder aufgrund ihrer eigenen Milieuerfahrungen kaum einen Zugang gewinnen können.

Ein Unterricht, der auf milieufremden Standards basiert, reduziert die Möglichkeiten kognitiven Lernzuwachses, weil er keinen Bezug zu bisher konditionierten Erfahrungskategorien der Betroffenen herstellt. Mangelnde Motiva-

1) vgl. Geiss, M., Die Konservierung sozialer Rollen, Eine Analyse von Verhaltensmustern in Schulfibeln, in: Doderer, K. (Hrsg.), Bilderbuch und Fibeln, Weinheim und Basel 1972, S. 9 ff.
In einem überwiegenden Teil der analysierten Fibeln fand der Verfasser u.a. folgende Typisierungsversuche sozialer Rollen und Milieus:
"Das Bild der Mutter trägt ohne Ausnahme die Züge des Bienenfleißes und der Aufopferung für die Familie." a.a.O., S. 33
"Die Familie wird als harmonisch und einträchtig lebende Gemeinschaft gezeigt. Konflikte und Zwietracht gibt es nicht." a.a.O., S. 40
"Die Darstellung der Umwelt ist mehr am ländlichen und kleinstädtischen Idyll orientiert. Fast jede Familie hat einen Garten." a.a.O., S. 46
"Das non plus ultra kindlicher Verworfenheit wäre es, laut Fibel, das Elternhaus abzulehnen ... Freude bei der Heimkehr geht in moritatenhafte Beispiele ein, die dem Kinde sehr deutlich zeigen, wie schal die Welt im Vergleich zum Elternhaus ist, das als bergend und als Hort der konfliktfreien Liebe der Eltern gezeigt wird. a.a.O., S. 65

tion und Leistungsversagen sind zwangsläufige Folgen.

Die Einsicht in den Zusammenhang fließt als Forderung nach milieuadäquaten Inhalten in die Kritik an bestehenden Vorstellungen eines kompensatorischen Unterrichts ein. "Das enge Konzept ... - durch Begriffe wie Deprivation, Defizite und Kompensation gekennzeichet - ist zu erweitern, indem die Lerninhalte am Erfahrungsbereich benachteiligter Kinder orientiert werden." [1)]

Die Fehleinschätzung der Bedeutung milieuspezifischer Erfahrungen für den Erfolg schulischen Lernens erstreckt sich offenbar auf den gesamten schulischen Unterricht, wie Messner/Garlichs's Analyse zur elementaren sprachlichen Kommunikation im Unterricht exemplarisch belegt: "Das Lernen von Sprache geschieht in der Grundschule, hinsichtlich aller Aspekte sprachlicher Realisierung unter spezifischen Normierungen ....Phonetisch als Forderung nach einer 'gemäßigten Hochlautung' ... , im mündlichen Ausdruck als Standard hochsprachlicher Formulierung in Wortbildung und Satzstrukturierung und im schriftlichen Ausdruck als Gebot des Richtig-Schreibens."[2)]

Besonders die Untersuchungen aus dem Bereich der Soziolinguistik zur Entwicklung schichtenspezifischer Sprachcodes wiesen nach, welche geringen Partizipationschancen an Lernvollzügen Kinder aus Unterschichtmilieus unter solchen Bedingungen haben. Kinder aus Randgruppenmilieus bringen in der Regel weit geringere sprachliche Voraussetzungen mit in die Schule, als dies für Kinder aus Unterschichtenmilieus generell feststellbar ist.

Entnimmt "die Grundschule offensichtlich die Normen, die sie an sprachliche Äußerungen der Schüler anlegt, den Hochformen sprachlicher Kommunikation" [3)], so verschließt sie gerade diesen sprachlich deprivierten Kindern die Chance, am Unterrichtsgeschehen erfolgreich teilzunehmen.

---

1) Stock, Ch. und Schwartz,E., Sprachbildung - 'kompensatorisch' oder wie? , in: Die Grundschule, 4. Jahrgang, 1972, Heft 1, S. 54

2) Messner,R. und Garlichs,A., Elementare sprachliche Kommunikation,in: Die Grundschule, a.a.O., S. 234

3) a.a.O., S. 235

Nicht nur der Sprachunterricht, sondern der gesamte unterrichtliche Interaktionsprozeß [1] basiert auf sprachlichen Qualifikationen, über die besonders Kinder aus Randgruppenmilieus nicht verfügen. So verläuft der Unterricht vorwiegend als verbaler Interaktionsprozeß. Der Lehrer gibt verbale Impulse und bewertet die verbale Reaktion von Schülern. [2]

In Randgruppenmilieus hingegen findet die Sprache als Mittel zur Darstellung, Gestaltung und Planung von Lebensvollzügen kaum eine differenzierte Anwendung (vgl.S. 74 f). So fällt es besonders diesen Kindern schwer, auf verbale Impulse angemessen zu reagieren und sich ihrerseits sprachlich mitzuteilen. Ihre sprachliche Unzulänglichkeit isoliert sie von vornherein vom Unterrichtsgeschehen, zumal sie einer Kontrolle des Lernzuwachses durch Fragen des Lehrers auch dann kaum gewachsen sind, wenn sie den geforderten Lernschritt kognitiv mitvollziehen.

Die bisherigen Überlegungen in Form einer mehr skizzenhaften Darstellung erheben keinesfalls den Anspruch einer umfassenden Analyse der gängigen Unterrichtspraxis an Grundschulen. Allerdings handelt es sich bei den angedeuteten Aspekten um durchaus typische Merkmale, die es rechtfertigen, die Schule als "Institution des Bürgertums" zu bezeichnen, die insbesondere für Kinder aus Randgruppen kaum Partizipationschancen an Lernvollzügen und somit auch kaum Kompensationsmöglichkeiten der

---

1) Kemmler verweist auf die hohen verbalen Anforderungen der Grundschule, die selbst bei der Bewältigung mathematischer Aufgaben entstehen.
vgl. Kemmler, L., Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967

2) Latscha ermittelte die sprachliche Fähigkeit und Ausdrucksweise als zentralen Faktor, den Irimarlehrer der Begabungsbewertung ihrer Schüler zugrunde legen.
vgl. Hess, E., Latscha, F., Schneider, W., Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten 1966

milieubedingten Lerndefizite bietet. [1] Diese Defizite führen bereits in Schulanfängerklassen zu Abweichungen von institutionell bedingten Schulnormen, in deren Gefolge es zu Interaktionsstörungen auf der Ebene Schüler - Lehrer kommt. Die Interaktionsstörungen entstehen aufgrund von:

- o Disharmonien zwischen dem milieubedingt auffälligen Sozialverhalten der Kinder und den geforderten Anpassungsleistungen, wie sie die Unterrichtsorganisation voraussetzt.
- o Disharmonien zwischen dem reduzierten Leistungsvermögen der Kinder und inadäquaten Leistungsforderungen der Bildungsinstitution.

Die Schule bietet bislang kaum Möglichkeiten, die bestehenden Disharmonien zu beseitigen und dies führt bereits in Schulanfängerklassen zur Stigmatisierung der Randgruppenkinder als "potientielle Schulversager", deren Verhältnis zum Lehrer durch folgende Kriterien gekennzeichnet ist:

- o Isolationstendenzen auf der Vermittlungsebene des Unterrichts, d.h. geringe Chancen unterrichtlicher Beteiligung und frühzeitige Selektion durch schlechte Beurteilungen. [2]

---

1) "Die Schule - und hier wird ihre Bedeutung als Institution des Bürgertums eklatant - zwingt zur Anpassung an hier gültige Normen. Beurteilt (und damit für den Erfolg relevant) wird nicht die objektive Leistung eines Schülers, sondern die individuelle subjektive Fähigkeit der Anpassung. Erfolgreicher im Rahmen der Schule sind die Kinder, deren in der Familie geprägtes und durch die peer-group verstärktes Werte- und Normensystem schon weitgehend dem der Schule entspricht."
Gutt, A. und Salffner, R., a.a.O., S. 26

2) Die Isolationsdendenzen werden noch verstärkt durch negative Voreinstellungen von Lehrern gegenüber benachteiligten Kindern.
Cheyney, A.B., Teaching culturally disadvantaged in the elementary school, New York 1967

- o Ablehnende Einstellungen des Lehrers, die dem besonderen Bedürfnis des Schulanfängers nach emotional befriedigenden Kontakten zum Lehrer als Bezugsperson entgegenstehen. [1]

Die betroffenen Schüler erfahren Isolation und Ablehnung nicht nur in Interaktionen, die im formellen Rahmen des Unterrichtes verlaufen. Neben der formellen Struktur, "die den unmittelbaren Organisationszwecken dient und die ausdrücklich in Form von Normen seitens der Lehrer und der Schulbehörde 'gesetzt' ist" ... existiert eine 'informelle' Struktur, "die sich unmittelbar aus dem Zusammenleben ergibt, ohne daß sie von einer übergeordneten Stelle angeordnet werden müßte, die aber dennoch ... das Verhalten der Mitglieder einer Gruppe sehr entscheidend beeinflussen kann". [2] Die häufig in Schulklassen feststellbaren Bildungen von Schülercliquen, Gegenstand einer Reihe von Untersuchungen, [3] sind Belege für die informelle Strukturierung von Schulklassen. Für den Verlauf des Lernprozesses hat die

---

1) "Kinder, die aus irgendwelchen Gründen sozial nicht angepaßt sind, stellen für ihre Lehrer in der Schulzeit ein in höherem Maße schwieriges Erziehungsproblem dar, als dies bei einem Großteil der übrigen Kinder zutrifft. Sie fügen sich nicht in die Ordnung der Schule ein und sind deshalb auch nicht mit den in der formellen Struktur vorhandenen Mitteln von ihrem Verhalten abzubringen. Sie werden leicht für ihren Lehrer zu einem persönlichen Problem ... . In dieser Situation kann ein Lehrer leicht geneigt sein, zu erzieherisch verfehlten Mitteln zu greifen und dabei persönliche Ressentiments ins Spiel bringen." Witzel, J., a.a.O., S. 56

2) a.a.O., S. 23 f.

3) vgl. hierzu die umfassenden Literaturhinweise in: Sander,Th., Rolff, H.G. Winkler,G., Die Demokratische Leistungsschule, Hannover 1967, 3. veränderte Auflage 1971, S. 128

informelle Gruppierung in Schulklassen entscheidende Bedeutung, weil die Zugehörigkeit zu einer Gruppe dem emotionalen Bedürfnis des Kindes nach Sicherheit entspricht und die Partizipationschancen an Lernvollzügen weitgehend beeinträchtigt. "Die Bildung informeller Gruppen ist eine Möglichkeit, sich einerseits in der formellen Ordnung zu halten, andererseits aber doch Bedürfnisse zu befriedigen, für deren Befriedigung die formelle Struktur keine Mechanismen besitzt. Die informelle Gruppe läßt in viel höherem Maße die Möglichkeit zu, eine eigenständige Rolle zu spielen ... ." 1) Für Kinder, deren Interaktionschancen im formellen System der Schule stark reduziert sind, böten informelle Gruppierungen eine Möglichkeit, die erlebte Isolation zu kompensieren. Ein befriedigender Status im informellen Bereich und Identifikationsmöglichkeiten mit der Gruppe schafften hypothetisch einen gewissen Ausgleich für das frustrierende Erlebnis der sozialen Isolation im Unterricht.

Diese Hoffnung erweist sich allerdings als Fehleinschätzung der Interdependenz formeller und informeller Systeme, die R. Mayntz in Bezug auf die Organisation von Betrieben wie folgt beschreibt: Es handelt "sich bei der formellen und informellen Organisation nicht um zwei voneinander getrennt erkennbare und selbständige Sphären ... , sondern um zwei für sich allein niemals aufzufindende Bestandteile der in Wirklichkeit immer nur als Einheit gegebenen sozialen Organisation des Betriebs". 2) Untersuchungen zur sozialen Position von Schülern im formellen und informellen Bezugssystem der Klasse bestätigen den hohen Grad der Interdependenz zwischen beiden Systemen. 3)

---

1) Witzel, J., a.a.O., S. 25

2) vgl. a.a.O., S. 24

3) vgl. a.a.O., S. 44

So wurden Schulleistung und Sozialverhalten als Faktoren ermittelt, von denen die Position des Schülers auch im Bereich der informellen Gruppierung entscheidend abhängig zu sein scheint. Langner/Schlattmann ermittelten bereits in 3. und 4. Schuljahren der Grundschule eine hohe Korrelation zwischen Schulleistungen und sozialen Beziehungen von Schülern untereinander. Schüler mit guten Leistungen waren bei ihren Mitschülern deutlich beliebter als "schlechte" Schüler.[1)]

Die Untersuchung von Croft und Grygier zum Verhältnis von Schülern unter kriminologischen Aspekten ermittelt einen Zusammenhang zwischen abweichendem Verhalten und negativem Sozialstatus in der Schülergruppe.[2)] Schulleistung und Sozialverhalten beeinflussen demnach nicht nur die Partizipationschancen im formellen System des Unterrichts. Sie steuern die Beziehungen der Schüler im informellen Bereich in der Weise, daß beide Interaktionssysteme synonym verlaufen. Ablehnung und Isolationstendenzen sind in beiden Systemen Reaktionen auf Verhaltens- und Leistungsdeformationen einzelner Schüler.

Die zitierten Untersuchungen gestatten keine empirisch fundierten Aussagen über das Ursache-Folge-Verhältnis der ermittelten Zusammenhänge.[3)] Eine Klärung des Zusammenhanges läßt sich jedoch aus der Selektions- und Anpassungsfunktion der Schule ableiten. Leistungsmessung und Zensurierung sind die Mittel, mit denen die Schule im Sinne ihrer Allokationsfunktion selektiert. Der gesamte Verlauf des Unterrichts ist letztlich auf die Produktion bewertbarer Leistungen abgerichtet. Der Status von Schülern im formellen System wird tendenziell redu-

1) vgl. Langner, K. und Schlattmann, H., Die Grundschule - ein Schonraum?, Weinheim und Basel 1972

2) vgl. Croft, I.J., Grygier, T.G., Social relationships of truants and juvenile delinquents, in: Human Relations 1956, 9, S. 439 ff.

3) vgl. Witzel, J., a.a.O., S. 52; Langner, K. und Schlattmann, H., a.a.O., S. 129

ziert auf einen Rangplatz im Gefüge der Leistungshierarchie in der Klasse. "Die Anfälligkeit in unserer Gesellschaft für die Überbewertung von Rangplätzen bringt es mit sich, daß Kinder, die Situation der Überlegenheit - Unterlegenheit immer wieder erfahrend, eine besondere Empfindlichkeit für Ungleichheiten in verschiedenen Bereichen entwickeln." [1] Kinder in Schulklassen nehmen jedoch nicht nur sehr genau die unterschiedlichen Positionen von Leistungsrangplätzen wahr, sondern verbinden sie mit persönlichen Bewertungen, orientiert am Maßstab der Leistungsränge und einer personalen Einstufung des einzelnen Schülers. Die Organisation des Unterrichts als Konkurrenzsituation zur Erlangung eines möglichst hohen Leistungsranges garantiert letztlich nur demjenigen eine befriedigende Position, der die Anpassungs- und Leistungserwartungen des Systems verinnerlicht und sein Verhalten daran ausrichtet. Leistungsfähigkeit und angepaßtes Sozialverhalten werden somit auch zu Bewertungskriterien von Mitschülern im informellen Bereich der Gruppen. "Durch Zensuren geschieht eine rangmäßig einstufende Beurteilung und Bewertung von Leistungen und Verhaltensweisen der Schüler und letztlich eine personale Einstufung der Schüler selbst ... ." [2]

Das Verhältnis von Schülern im Bereich informeller Gruppierungen orientiert sich allerdings nicht ausschließlich an der Skala von Leistungsrängen und beobachtbarem Sozialverhalten in der Klasse. So kann der Lehrer auf die Kommunikationssysteme in seinem Sinne einwirken, "indem er z.B. Schüler gegeneinander Verhaltensbarrieren konstruieren läßt ... . Er braucht nur das unterschiedliche soziale Anpassungsvermögen, die unterschiedliche Soziabilität..., die verschiedenen

1) Langner, K. und Schlattmann, H., a.a.O., S. 127
2) a.a.O., S. 126 f.

äußeren Erscheinungsbilder und Pflegezustände ... bzw. die unterschiedliche Wertschätzung des Lernerfolges offen herauszustellen und zu kontrastieren." [1] Lehrerverhalten im o.a. Sinne widerspricht dem Selbstverständnis des "pädagogischen Bezugs" [2] und wird als bewußt inszenierter Prozeß kaum zum Regelfall. Vielmehr ist anzunehmen, daß ablehnende Einstellungen von Lehrern gegenüber "Schulversagern" und "Störern" (als Folge von Vorurteilen, differierenden Rollenerwartungen und der Bedrohung ihrer institutionell fixierten Arbeit) unthematisiert und unbewußt in den Kommunikationsprozeß einfließen.

Die Kommunikationstheorie liefert hierfür einen plausiblen Erklärungszusammenhang:
"Wenn man untersucht, was jede Mitteilung enthält, so erweist sich ihr Inhalt vor allem als Information ... . Gleichzeitig aber enthält jede Mitteilung einen weiteren Aspekt, der viel weniger augenfällig, doch ebenso wichtig ist - nämlich einen Hinweis darauf, wie ihr Sender sie vom Empfänger verstanden haben möchte. Sie definiert also, wie der Sender die Beziehung zwischen sich und dem Empfänger sieht, und ist in diesem Sinne seine persönliche Stellungnahme zu anderen. Wir finden somit in jeder Kommunikation einen Inhalts- und einen Beziehungsaspekt." [3]

Die persönliche Stellungnahme ist im vorliegenden Falle durch die ablehnende Einstellung beeinflußt und wird sich im Kommunikationsprozeß als Ablehnung artikulieren. Betonung, Mimik und Gestik sind u.a. Formen der Interaktion, mit deren Hilfe sich solche Beziehungen darstellen lassen.

---

1) Homfeldt, H.G., a.a.O., S. 121

2) vgl. Flitner, W., Allgemeine Pädagogik, Stuttgart, 11. Auflage 1966, S. 70 ff.

3) Watzlawick u.a., Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1971, S. 53

Den Beziehungsaspekt halten Watzlawick u.a. für das eigentlich bedeutsame jeglicher Kommunikation, weil der Sinn (Inhalt) erst auf dem Hintergrund von Beziehungsdefinitionen interpretierbar ist. [1] Die Verfasser betonen jedoch ausdrücklich, "daß Beziehungen verhältnismäßig selten bewußt und ausdrücklich definiert werden." [2] D.h. der Verlauf von Interaktionen im Unterricht zwischen Lehrern und Schülern wird durch die Form der gemeinsamen Beziehungen latent beeinflußt, entzieht sich aber, da er nicht bewußt thematisiert wird, fast jeglicher pädagogischen Kontrolle. Für den einzelnen Schüler hat der Beziehungsaspekt unterrichtlicher Interaktionen doppelte Bedeutung:
So wird die Beziehung zwischen dem Lehrer und einem Schüler, wenn auch nicht bewußt thematisiert, von den Mitschülern beobachtet und definiert. Drückt sich z.B. in der Beziehung Abneigung und negative Bewertung aus, hat dies für den soziometrischen Status des Betroffenen in Schülergruppen mit systemkonformen Normvorstellungen vermutlich nachteilige Auswirkungen. Die Gruppe identifiziert sich mit der negativen Einstellung des Lehrers, Ablehnung und Isolation durch die Mitschüler sind die Folgen für den Betroffenen. Emotional befriedigende Beziehungen im informellen Bereich bleiben verwehrt, die Betroffenen haben keine Chance, die erlebte unterrichtliche Isolation im informellen Bereich zu kompensieren.

Die Bedeutung informeller Gruppierungen als Sozialisationsfaktor wird sowohl für den Vorschulbereich, [3] als auch allgemein für die Schule anerkannt. [4] Lediglich die Schulanfängersituation scheint darin eine Ausnahme zu bilden: "Kurz nach der Einschulung ist die

---

1) vgl. Watzlawick u.a., a.a.O., S. 56

2) a.a.O., S. 55

3) vgl. Hundertmark, G., Soziale Erziehung im Kindergarten, Stuttgart, 3. Auflage 1971, S. 44 ff.

4) vgl. Rolff, H.G., a.a.O., S. 131 ff.

Schulklasse ein relativ strukturloses Aggregat, das seine Entstehung dem sozialen Zwang der Erwachsenengesellschaft verdankt. Doch bereits in der ersten Klasse beginnt sich eine einfache Struktur auszubilden. Von einer "durchstrukturierten" Gruppe kann dennoch nicht gesprochen werden. Die Kinder sind verhältnismäßig egozentrisch; gemeinsames Handeln ist noch kaum möglich ... . Charakteristisch ... ist der hohe Prozentsatz an ungewählten, also isolierten Schülern. Moreno sieht in diesem Alter die Isolation mehr oder weniger als zufällig an; einige Kinder werden einfach !übersehen!." [1)]

Die zitierten Untersuchungen scheinen zu belegen, daß sich in Schulanfängerklassen keine stabilen Gruppenbeziehungen entwickeln und daher informelle Gruppierungen als Sozialisationsfaktoren noch relativ bedeutungslos sind. Allerdings erscheinen die pauschalen Hinweise auf die altersbedingte Unstrukturiertheit sozialer Beziehungen als wenig hilfreich bei dem Versuch, die Stellung verhaltens- und leistungsauffälliger Kinder im Beziehungsgeflecht des Klassenverbandes zum Schulbeginn hinreichend zu beschreiben.

Die differierenden Auffassungen zur Strukturierung von Kleinkindergemeinschaften veranlassen, das Problem differenzierter zu werten. So werden z.B. die sozialen Beziehungen in Kindergartengruppen höchst unterschiedlich beurteilt. "J.P. Ruppert schreibt: 'Während Busemann und Schewelew die Kleinkindergemeinschaft (etwa in einem Kindergarten) als einen ziemlich undifferenzierten Haufen beschreiben, ist Doroschenko der Auffassung, daß auch diese Gemeinschaften schon ihre innere Ordnung und Gliederung haben. E. Stern und insbesondere Ch. Bühler und H. Hetzer weisen mit Recht darauf hin, daß sich auch auf dieser frühen Altersstufe die Gruppen schon strukturieren und innerlich gliedern"." [2)]

1) Witzel, J., a.a.O., S. 37 f.
2) Hundertmarck, G., a.a.O., S. 45

Die beobachtbare Unstrukturiertheit und Instabilität von Schülerbeziehungen läßt sich offenbar kaum mit einer altersbedingt egozentrischen Grundhaltung erklären, wenn in Kleinkindergemeinschaften bereits differenzierte Beziehungen feststellbar sind. Vielmehr ist zu vermuten, daß der an individueller Leistung orientierte Unterricht die in Schulanfängerklassen vermuteten Verhaltensweisen fördert. Einen höheren Grad an Plausibilität hätte m.E. ein Erklärungsversuch, der die Unstrukturiertheit von Gruppenbeziehungen als Resultat mangelnder Orientierungsmöglichkeiten in einer kruzzeitig bestehenden Zwangsorganisation beschreibt. Dem Schüler fehlen zu Beginn der Schulzeit noch Orientierungsdaten für die Herstellung stabiler Beziehungen zu Mitschülern. In der Regel gewinnt er die notwendigen Daten erst langsam durch Erfahrungen im schulischen Interaktionsprozeß. Eine Ausnahme von dieser Regel ist jedoch dann zu vermuten, wenn durch deutliche Signale im Interaktionsprozeß eine frühzeitige Orientierung möglich wird. Das ist z.B. der Fall, wenn bestimmte Schüler durch Verhaltens- und Leistungsabweichungen extrem auffallen. Ein Schulsystem, das individuelle Leistungsfähigkeit und Verhaltensnormierungen voraussetzt und Abweichungen sanktioniert, unterstreicht diese Auffälligkeiten in besonderem Maße. Gleichzeitig liefert es einen Maßstab zur Beurteilung des abweichenden Verhaltens, den Schüler in Anfängerklassen bereits zur Grundlage eigener Bewertungen machen können. "Die Anpassungsleistung der Kinder, das ständige Bestreben, den angeordneten Tätigkeiten möglichst genau zu folgen, die Aufgaben in jeder Einzelheit zu erfüllen ... ", [1] wird vermutlich sehr schnell zum Kriterium gegenseitiger Einschätzung und Bewertung von Schülern untereinander.

---

1) Meier, R., Individuelle Lernsituation und Binnendifferenzierung, Beispiel Schulanfang, in: betrifft:erziehung, 12/1972, S. 28

Lassen sich stabile Gruppierungen (Cliquen) in Schulanfängerklassen noch nicht ermitteln, sind die Beziehungen zwischen Schülern in der Regel noch sehr unstrukturiert und instabil, so sind doch Ausnahmen dann zu vermuten, wenn deutliche Auffälligkeiten auftreten. In diesen Fällen werden vermutlich eindeutige Beziehungen in der Klassenstruktur recht frühzeitig festgelegt. Dies trifft ganz besonders auf das Verhältnis zwischen Randgruppenkindern als potentiell "Auffällige" und den übrigen Schülern zu. Es ist zu vermuten, daß die Beziehungen zu den Betroffenen bereits in Schulanfängerklassen durch ablehnende Einstellungen der übrigen Schüler geprägt werden. Chancen, soziale Kontakte zu Mitschülern im formellen und informellen Bereich herzustellen, die in Schulanfängerklassen sicherlich noch den Charakter eher flüchtiger Beziehungen tragen, werden den Betroffenen unter diesen Voraussetzungen vermutlich von vornherein verwehrt.

Die Isolation der betroffenen Schüler im formellen und informellen Bereich des Unterrichts führt zu totalen Kontaktverlusten im Lernmilieu und somit zu einem Verlust der Basis für differenzierte Rollenbeziehungen. Die Möglichkeiten der Entwicklung von 'basic-rules', die unverzichtbare Voraussetzungen zur Realisierung gelungenen Rollenverhaltens darstellen, werden dadurch erheblich eingeschränkt. [1] Bemühungen, durch verstärkte Anpassungsleistungen die Außenseiterposition aufzuheben, können unter diesen Umständen kaum erfolgreich sein. Es entsteht letztlich ein Regelkreis, der Problemlösungsversuche von Randgruppenkindern im Sinne einer Anpassung an geforderte Verhaltensweisen von vornherein verhindert und den Prozeß des Schulversagens einleitet. " Die

1) Eisenstadt verweist in diesem Zusammenhang auf die bedeutsame Funktion altershomogener Gruppen im Sozialisationsprozeß, die dem Kind ein differenzierteres Lernen sozialer Rollen in unterschiedlichen Bezugsgruppen ermöglicht.
vgl. Eisenstadt, S.N., Von Generation zu Generation, Altersgruppen und Sozialstruktur, München 1966

Außenseiter einer Gruppe sind ... allgemein durch ihre mangelnde soziale Teilhabe am Gruppenleben charakterisiert ... . Dieser Mangel an Kommunikation ist mit mangelnder Sozialisation verbunden, da Sozialisation als Prozeß der sozialen Eingliederung den Kontakt mit anderen voraussetzt." [1] Fehlen Kontaktchancen völlig und signalisiert die Umgebung ständige Ablehnung, so entwickeln die Betroffenen unter dem sozialen Druck der Außenseiterrole ein Selbstbild, das der negativen Fremdeinstellung entspricht. [2] Eine Erklärung findet dieser Vorgang darin, daß individuelles Leistungsvermögen und der Grad angepaßten Verhaltens in der Schule fast ausschließlich als Bewertungsmaßstab zur Einschätzung der eigenen Position angeboten wird. Auf der formellen Ebene des Unterrichts geschieht dies durch die Vergabe von Zensuren, Lob und Tadel des Lehrers, Sanktionen bei Abweichungen und Beziehungsdefinitionen des Lehrers, die Wohlwollen bei guter Leistung und Ablehnung bei Versagen signalisieren. Auf der informellen Ebene geschieht dies dadurch, daß die soziale Position des einzelnen und der Grad der Zuwendung bzw. Ablehnung durch die Mitschüler im Regelfalle mit seinem Rangplatz im formellen System korreliert. [3]

---

1) Witzel, J., a.a.O., S. 64

2) Auf das proportionale Interdependenzverhältnis zwischen dem Standort in der Gruppe, Selbstwertgefühl und Schulleistung weist u.a. K. Kaiser hin. vgl. Kaiser, K., Schichtenspezifische Gruppenzusammenhänge in Schulklassen, Examenshausarbeit für das Lehramt an der Volksschule, Münster 1969, S. 12

3) vgl. Cappel, W., Das Kind in der Schulklasse, Grundlagen und Methoden soziometrischer Untersuchungen, Weinheim/Berlin, 3. Auflage 1968, S. 16

"Auch diejenigen, die im Ritual der Prüfung versagen, beteiligen sich an der öffentlichen Darstellung der Normen und Prinzipien, an denen gemessen sie scheitern. Das heißt: Sie lernen sich als Versager zu interpretieren. Denn das Ritual stellt für alle Mitglieder des schulischen Interaktionssystems die formelle Bedingung der Mitgliedschaft dar. Auch schlechte Schüler können ihre soziale Identität nicht unabhängig vom Leistungsprinzip mit seinen verschiedenen Aspekten interpretieren." [1]

Übernehmen die Betroffenen die Auffassung, wonach Leistungsfähigkeit und der Grad angepaßten Verhaltens den "Wert" des einzelnen Schülers bestimmen, werden sie kaum die Möglichkeit suchen, ihre unbefriedigende Situation in der Lerngruppe durch die Bildung informeller Außenseitergruppen teilweise zu kompensieren. Dreitzels Hinweis, "gemeinsam erlittene Unbill" eines Kreises diskriminierter Personen schaffe ein "ursprünglich gar nicht vorhandenes Solidaritätsgefühl" [2], trifft auf die Situation der Betroffenen kaum zu. Sie werden gegenüber den jeweilig anderen Außenseitern die gleichen ablehnenden Einstellungen und Verhaltensweisen entwickeln, wie sie diese selbst ständig erfahren. Eine Strategie partieller Realitätslinderung durch Gruppierungen in Außenseitercliquen werden die betroffenen Schüler daher kaum realisieren. Letztlich bleibt ihnen nur die Möglichkeit einer Lösung des Widerspruchs zwischen ihrem ursprünglich positiven Selbstbild und dem negativen Fremdbild im Sinne des Festingerschen Dissonanzmechanismus'. Die Schüler passen ihre Selbstkonzeption und ihr Verhalten vermutlich kurzfristig den Fremdstereotypen an, die deviante Schulkarriere ist eingeleitet.

1) Wellendorf, F., Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim 1972, S. 119

2) Dreitzel, H.P., a.a.O., S. 297

"Die ständige Wiederholung der Behandlung als Außenseiter führt dazu, daß dieser sich allmählich entsprechend zu verhalten beginnt; seine Position wird sowohl von der Gruppe her als auch individualpsychologisch institutionalisiert. Ist dieser Prozeß einmal soweit entwickelt, dann ergibt sich für den Außenseiter von seiner personalen Kontrolle her keine Notwendigkeit mehr, gemäß den üblichen Normen zu handeln."[1]) Die Schule reduziert nicht nur die Partizipationschancen an sprachlichen und kognitiven Lernvollzügen, sondern wirkt vermutlich auch funktional im Sinne eines politischen Normierungsprozesses, der die Loyalitätsbindung an bestehende Gesellschaftsnormen auch bei gesellschaftlichen Außenseitern zu sichern und mögliche Solidarisierungs- und Emanzipationsversuche der Betroffenen auf der Basis eines positiven Selbstbewußtseins zu verhindern weiß. Die Schule bietet besonders Kindern aus gesellschaftlichen Randgruppen keine Kompensationschancen ihrer Lerndefizite, sondern leitet vermutlich kurzfristig selbst Diskriminations- und Isolationsprozesse ein, die weitgehend synonym mit den außerschulischen Erfahrungen verlaufen und das Lernversagen der Betroffenen so mitinszenieren.

4.3 Zusammenfassung und Hypothesenbildung

Die skizzenhafte Darstellung der vermuteten Zusammenhänge erhebt nicht den Anspruch einer umfassenden Analyse. Als besonders unbefriedigend muß der Umstand gelten, daß weder die bisherige Reformdiskussion noch die partiell vorhandenen Reformansätze (Differenzierung, Sachunterricht, offene Curricula u.a.) in die Überlegungen eingeflossen sind. Dies hat allerdings seine Ursache in der bestehenden Unsicherheit bei der Ein-

---

1) Witzel, J., a.a.O., S. 67

schätzung des Verlaufes und der konkreten Realisierungschancen der Reformvorstellungen. "Nicht alle, die von der Grundschule reden und schreiben, meinen und wollen dasselbe. Neben dem Konzept einer stufenspezifischen, erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlich begründeten Didaktik ausgleichender und freisetzender Erziehung ... finden sich entwicklungspsychologisch fundierte Bemühungen einer phasenspezifischen Bewahrungs- und Harmonisierungspädagogik ... . Aus den Entwürfen einer sachlogisch bzw. lerntheoretisch orientierten Didaktik, die anpassende Leistungsanforderungen zu verwirklichen versucht war ... , entwickeln sich mehr und mehr Vorschläge für einen ausschließlich wissenschafts- und lernzielorientierten Unterricht." [1)]

Ein weiterer Mangel ist sicherlich der verkürzte Versuch, die Außenseitergenese und das Schulversagen leistungs- und verhaltensdeprivierter Kinder auf die Institution Schule als verursachende Variable reduzieren zu wollen.Bei aller Kritik ist der Schule immer zugute zu halten, daß die häufig feststellbare defizitäre Entwicklung der betroffenen Kinder bereits geraume Zeit vor dem Schulbeginn eingeleitet ist und daß darüber hinaus die schulbegleitend wirksamen, negativen Milieueinflüsse eine allein durch schulische Maßnahmen kaum veränderbare Größe bilden.

Weitgehend unberücksichtigt blieb bei unseren Überlegungen weiterhin, daß negative Einstellungen und verständnisloses Verhalten von Lehrern als Produkt ihrer eigenen mittelschichtspezifischen Sozialisation

1) Haarmann, D., Grundschulreform - ein trügerischer Konsensus, in: Die Grundschule, 4. Jahrgang 1972, Heft 1, S. 27

eine bedeutende Variable für Interaktionsstörungen im Unterricht sein können. [1] Allerdings führen solche Erklärungsversuche, die die Interaktionsstörungen beschriebener Art auf persönliche Einstellungen von Lehrern zurückführen wollen, leicht zu einer Fehleinschätzung der emanzipatorischen Möglichkeiten institutionalisierter Erziehung. "Wenn die 'Kultur' des Lehrers Teil des Bewußtseins der Kinder werden soll, dann muß die 'Kultur' des Kindes zuerst im Bewußtsein des Lehrers vorhanden sein." [2] Diese sicherlich berechtigte Forderung gilt es jedoch immer im Kontext der institutionellen Möglichkeiten solcher Bewußtseinsveränderungen zu diskutieren. Sonst besteht die Gefahr einer zu verkürzten Einschätzung der Chancen, über eine Veränderung individueller Bewußtseinslagen zu einer Veränderung gesellschaftlicher, in diesem Falle schulischer Praxis gelangen zu können.

Bei allen Vorbehalten, die sich aus der unvollständigen und mehr skizzenhaften Darstellung des Problems ergeben, lassen sich unsere Ausgangsfragen zum Kapitel doch in Form von Hypothesen beantworten, deren empirische Überprüfung eindeutigere Aussagen gestatten werden. Die Ausgangsfragen lauteten:

- Welche Partizipationschancen an Lernvollzügen räumt die Schule Randgruppenkindern zu Beginn des Schulanfanges ein?
- Über welche Mechanismen wird das Schulversagen dieser Kinder bereits in Schulanfängerklassen irreversibel eingeleitet?

Die erzwungene Mitgliedschaft der betroffenen Kinder in der schulischen Lerngruppe trägt ihren milieuspezifischen Erfahrungen und Qualifikationen weder curricular

1) vgl. Becker, E., Herkommer,S., Bergmann,J., Erziehung zur Anpassung? Schwalbach 1970; Schefer,G., Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, Frankfurt a.M. 1970; Sander,Th., Rolff, H.G., Winkler,G., a.a.O.; Höhn,E., a.a.O.

2) Bernstein,B., Der Unfug mit der 'kompensatorischen' Erziehung, in: Bernstein u.a., Lernen und soziale Struktur, Schwarze Reihe, Nr. 9, Amsterdam 1970, S. 34 ff.

noch unterrichtsorganisatorisch Rechnung. Es entstehen unlösbare Disharmonien zwischen den institutionell bedingten Leistungsanforderungen und Fähigkeiten dieser Kinder, die ihre Partizipationschancen an Lernvollzügen von vornherein reduzieren. Die erste Hypothese lautet daher:

1. Obdachlosenkinder werden bereits in Schulanfängerklassen als eine Gruppe potentieller "Schulversager" identifiziert.

Das Organisationssystem des Unterrichts setzt bei Kindern Anpassungsleistungen voraus, die besonders Kinder aus Randgruppenmilieus überfordern. Unter den Bedingungen eines Unterrichts, der Verhaltensnormierung bei Schülern voraussetzt und fördert, müssen Schüler mit abweichenden Verhaltenstendenzen als Störfaktoren auffällig werden. Die zweite Hypothese lautet deshalb:

2. Obdachlosenkinder werden bereits zu Beginn des Schulanfangs als eine Gruppe verhaltensauffälliger Schüler identifiziert.

Im Gefolge von Leistungsversagen, Verhaltensauffälligkeiten und daraus resultierenden negativen Beziehungsdefinitionen im Kommunikationsprozeß zwischen Lehrern und den betroffenen Kindern entwickeln sich kurzfristig Isolationstendenzen und ablehnende Haltungen der übrigen Mitschüler. Wir formulieren daher als dritte Hypothese:

3. Die Obdachlosenkinder sind identisch mit der Gruppe von Schülern, die bereits nach kurzer Zeit im Klassenverband von den Schülern anderer Herkunftschichten deutlich abgelehnt werden.

Kontaktverluste und die erzwungene Außenseiterposition im Gefolge ablehnender Einstellungen reduzieren nicht nur die Partizipationschancen an kognitiven und sprachlichen Lernvollzügen. Mangelnde Möglichkeiten, dem sozialen Druck zu entgehen bzw. ihn zu kompensieren, führen letztlich

zur Entwicklung eines negativen Selbstbildes, das seinen deutlichen Ausdruck in der gegenseitigen Ablehnung der betroffenen Kinder findet. So orientieren auch die Randgruppenkinder ihre eigenen Beziehungen und Kontaktwünsche im formellen und informellen Schulsystem an dem Maßstab, den die Schule als einzig verbindlichen für die Bewertung von Schülern anbietet, d. h. am jeweiligen Leistungsrangplatz und am Grad der Anpassungsleistung des Schülers an den schulischen Verhaltensstandards.

Die vierte und fünfte Hypothese, beide sind im Zusammenhang zu betrachten, lauten daher:

4. Die Schulanfänger aus Obdachlosenmilieus äußern gegenüber Mitschülern der eigenen Herkunftschicht vergleichbar deutlichere Ablehnungen als gegenüber ihren Mitschülern aus anderen Schichten.

5. Ihre Wunschbeziehungen konzentrieren sich auf solche Mitschüler, die im Vergleich zur eigenen Stellung über einen positiven Status in der Hierarchie schulischer Rangplätze verfügen.

5 Untersuchungsdesign, -durchführung und -ergebnisse

5.1 Untersuchungsvariablen

Das Untersuchungsinteresse besteht darin, mögliche Zusammenhänge zwischen randgruppenspezifischen Sozialisationsdefiziten und Typisierungsprozessen sowie Beliebtheitspräferenzen in Schulanfängerklassen zu ermitteln.

Die vermuteten Einflüsse der schichtenspezifischen Sozialisationsbedingungen auf die genannten Dimensionen lassen die Herkunftsschicht von Schulanfängern im vorliegenden Untersuchungsdesign als unabhängige Variable erscheinen, während Schülertypisierungen und Beliebtheitspräferenzen im Klassenverband die Stellung abhängiger Variablen einnehmen.

Es wird jedoch auch zwischen den verschiedenen Ausprägungen der Typisierungen und dem Grad der Beliebtheit von Schülern eine Abhängigkeit in dem Sinne vermutet, daß Leistungsschwächen und abweichende Verhaltensweisen den soziometrischen Status der Betroffenen im formellen und informellen Klassenverband negativ beeinflussen.

Im Paradigma der vermuteten Abhängigkeiten nimmt somit die Schülertypisierung als ursprünglich abhängige Variable der schichtentypischen Sozialisationsform auch die Stellung einer vermittelnden Variable ein.

Neben den vermuteten Zusammenhängen, die in der geplanten Untersuchung empirisch überprüft werden sollen, sind u.a. folgende Einflüsse denkbar, die es zu kontrollieren gilt [1]:

Das Merkmal Geschlecht hat einen möglichen Einfluß

---

1) Die Methoden der Variablenkontrollen werden noch im einzelnen erläutert.

auf Schülertypisierungen bzw. Beliebtheitspräferenzen und ist daher auf mögliche kausale Beziehungen zu den genannten abhängigen Variablen zu überprüfen.

Das Merkmal Schüleralter wird durch die altershomogene Gruppierung der Untersuchungspopulation kontrolliert. Es ist nicht auszuschließen, daß der Beliebtheitsstatus von Schülern im Klassenverband abhängig ist von verschiedensten Merkmalsausprägungen bzw. Merkmalskonfigurationen, die im Paradigma der vermuteten Abhängigkeiten ebenfalls nicht die Stellung von abhängigen, empirisch zu überprüfenden Variablen einnehmen.

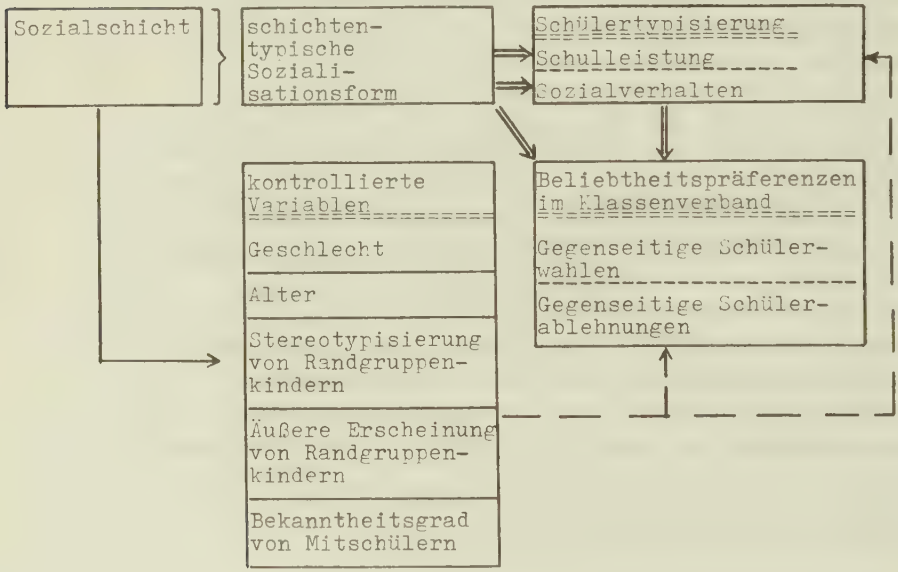
So ist es denkbar, daß die Stereotypisierung von Randgruppenkindern sowie ihr auffällig nachteiliger Pflegezustand den Beliebtheitsstatus der Betroffenen im Klassenverband stark negativ beeinflussen. Der Bekanntheitsgrad von Schülern, etwa beeinflußt durch den gemeinsamen Besuch vorschulischer Institutionen oder andere außerschulische Kontakte, wie z.B. nachbarschaftliche Bindungen kann als beeinflussender Faktor des Beliebtheitsstatus' in der Schulklasse von großer Bedeutung sein und ist daher ebenfalls zu kontrollieren.

Aus der Skizzierung des Untersuchungsdesigns ergibt sich folgende Aufstellung der Variablen:

1. unabhängige Variable =
   schichtentypische Sozialisationsform.
2. kontrollierte Variablen =
   Geschlecht,
   Alter,
   Stereotypisierung von Randgruppenkindern,
   äußere Erscheinung von Randgruppenkindern,
   Bekanntheitsgrad von Schülern.
3. abhängige Variablen =
   Schülertypisierungen im Hinblick auf Dimensionen schulischer Leistung und sozialer Verhaltensweisen.

Beliebtheitspräferenzen im formellen und informellen Verband der Schulklasse.

Gemäß den formulierten Hypothesen wird die abhängige Variable Sozialschicht auf den Aspekt der schichtentypischen Sozialisationsform reduziert und somit ergibt sich folgende paradigmatische Darstellung der vermuteten Abhängigkeiten:



Die Doppelpfeile weisen auf die vermuteten Abhängigkeiten hin, die in der Studie untersucht werden. Die gestrichelten Linien deuten die möglichen, kontrollierten Einflüsse auf die abhängigen Variablen an. Die einfache Linie stellt die Abhängigkeit zwischen unabhängiger und kontrollierten Variablen dar.

Für die empirische Studie wird die Anordnung des Quasi-Experimentes gewählt. Die Grundvoraussetzung einer solchen Versuchsanordnung besteht darin, daß wenigstens zwei Gruppen miteinander verglichen werden können, bei denen die unabhängige Variable in verschiedenen Ausprägungen vorhanden ist. [1)]

Ermittelte Differenzen der überprüften abhängigen Variablen werden in dieser Versuchsanordnung auf die verschiedenen Ausprägungen der unabhängigen Variable zurückgeführt.

Die grundsätzliche Möglichkeit, daß die Untersuchungsergebnisse von Faktoren beeinflußt werden, die außerhalb des Paradigmas der vermuteten und kontrollierten Abhängigkeiten liegen, schränkt den Aussagewert einer solchen quasi-experimentellen Untersuchungsanordnung allerdings erheblich ein und gestattet keine sicheren Schlußfolgerungen auf Zusammenhänge und Ursachen der ermittelten Ergebnisse. [2)]

5.2 Die unabhängige Variable

Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung ist die

---

1) Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P., Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen 1969, 2. erweiterte Auflage 1971, S. 187

2) Jennings ermittelt z.B. eine ganze Reihe verschiedenster Motive wie Hilfsbereitschaft, Mitleid, Aussehen, gemeinsame Erlebnisse usw., von denen sich Schüler bei gegenseitigen Wahlen leiten lassen. vgl. Jennings, H.H., Schule und Schülergemeinschaft, Berlin 1951, S. 105 f.

Hypothese, daß die spezifischen Sozialisationseinflüsse in Randgruppen die betroffenen Kinder zu Leistungs- und Verhaltensabweichungen im schulischen Sozialisationsfeld prädestinieren. Demgemäß ist die Zugehörigkeit zur Randgruppe (hier Obdachlosigkeit) als eine Ausprägung der unabhängigen Variable zu betrachten.

Der vermutete Zusammenhang setzt allerdings voraus, daß die milieuspezifischen Einflüsse der Obdachlosigkeit ein bestimmtes Maß zeitlicher Kontinuität und Dauer besitzen. So wird der Milieueinfluß des Gettos auf den Verlauf von familiären Sozialisationsprozessen im Sinne des Interpretationszusammenhanges keine entscheidende Rolle bei solchen Familien spielen, die erst relativ kurze Zeit von Obdachlosigkeit betroffen sind.

Die Ausprägung der unabhängigen Variable - Wohnen in einer Obdachlosensiedlung - muß demzufolge ergänzt werden durch eine Überprüfung der "Dauer des Wohnaufenthaltes in Obdachlosensiedlungen".

Eine Überprüfung der Wohndauer in allen 42 untersuchten Fällen der Population erbrachte folgendes Ergebnis:

25 Kinder stammen aus Familien, die bereits länger als 3 Jahre in Obdachlosendiedlungen wohnen.

14 Kinder wohnen zwischen 2 und 3 Jahren in einer Siedlung.

4 Kinder stammen aus Familien, die zum Zeitpunkt der Untersuchung erst kurzfristig von Obdachlosigkeit betroffen waren.

Kann man in 39 der untersuchten Fälle auf vermutliche randgruppenspezifische Sozialisationseinflüsse schliessen, so ist dies in 4 Fällen nicht annehmbar. Daher erscheint es ratsam, die 4 letztgenannten Fälle in der Untersuchungspopulation nicht unter dem Merkmal Randgruppe zu betrachten.

Die beiden Ausprägungen der unabhängigen Variable werden somit folgendermaßen definiert:

1.) Randgruppenkinder (RG), die länger als 2 Jahre in Obdachlosensiedlungen leben.

2.) Nicht-Randgruppenkinder (NRG) als Gesamtheit aller Schüler, deren Familien bislang nicht von Obdachlosigkeit betroffen wurden.

Die 4 genannten Ausnahmefälle werden wegen ihres Grenzcharakters in der Untersuchung nicht berücksichtigt, ebenso wie Schüler, die während der Untersuchungsdurchführung fehlten, jedoch von Mitschülern gewählt wurden.

Die Dichotomisierung der unabhängigen Variable in Randgruppenkinder (RG) zu Nicht-Randgruppenkindern (NRG) begründet sich in der Fragestellung dieser Untersuchung. Jedoch bewirkt der Verzicht auf eine weitere Differenzierung sozialer Schichtung, wie sie in vergleichbaren sozialwissenschaftlichen Untersuchungen geläufig ist, einen Verlust an Information. So wäre es durchaus wünschenswert, der Untersuchung ein differenzierteres Modell sozialer Schichtung, etwa orientiert an Berufszugehörigkeiten [1] der Eltern, zugrunde zu legen und auf mögliche Einflüsse zu überprüfen. Die geringe Repräsentanz von Kindern aus Nicht-Arbeiterfamilien in der untersuchten Population nötigte allerdings zu einem Verzicht auf eine solche Differenzierung. In

---

1) Im Sinne eines solchen Differenzierungsversuches könnte man Arbeiterfamilien zur Unterschicht und Nicht-Arbeiterfamilien zur Mittelschicht zählen und davon ausgehen, daß dieses berufliche Merkmal eine genügende Trennschärfe im Sinne schichtentypischer Klassifizierungsversuche besitzt.
vgl. Butschkau, U. und Tillmann, K., a.a.O., S. 29 ff.
Scheuch, E.K., Sozialprestige und soziale Schichtung, in: Glass, G.W./König,R. (Hrsg.), Soziale Schichtung und soziale Mobilität, KZfSS, Sonderheft 5, Köln, Opladen 1961, S. 70 ff.

den sechs untersuchten Schulklassen fanden sich insgesamt lediglich 20 Kinder aus Nicht-Arbeiterfamilien, so daß eine gesonderte empirische Überprüfung möglicher Einflüsse aufgrund der geringen Population [1] nicht gangbar erschien.

5.3 Kontrollierte Variablen

5.3.1 Schüleralter und Bekanntheitsgrad von Mitschülern

Das Alter und der aus der Dauer schulischen Zusammenseins resultierende Bekanntheitsgrad von Mitschülern als mögliche intervenierende Variablen wurden durch die Wahl altershomogener Gruppierungen der Untersuchungspopulation kontrolliert. So wurden die Untersuchungsdaten zur Mitte des ersten Schuljahres in allen 6 Schulklassen in einem Zeitraum von 3 Wochen erhoben. Die altersmäßigen Differenzen innerhalb des gleichzeitig eingeschulten Jahrganges machen hierbei m.E. ebensowenig eine gesonderte Kontrolle notwendig wie einzelne wenige Kinder, die aufgrund späterer Einschulung bzw. Wiederholung des Schuljahres einem älteren Jahrgang angehören. Nicht gesondert berücksichtigt wurde der mögliche Bekanntheitsgrad von Mitschülern, der auf einem gemeinsamen Besuch vorschulischer Institutionen (Vorschule, Kindergarten) oder auf engen nachbarschaftlichen Bindungen basiert und die gegenseitigen Wahlen von Schülern u.U. beeinflußt. Da sowohl in den Obdachlosensiedlungen als auch im weiteren, zum Einzugsbereich der Schulen zählenden Gemeinwesen ein vergleichbar begrenztes Angebot an Kindergartenplätzen vorhanden ist, läßt sich eine

---

1) Das Phänomen der geringen Population von Nicht-Arbeiterkindern in den untersuchten Klassen erklärt sich aus den spezifischen Einzugsgebieten der ausgewählten Schulen und deckt sich mit der Feststellung, daß Obdachlosensiedlungen vorwiegend in räumlicher Nachbarschaft von Arbeiterwohngegenden existieren.

annähernde Gleichverteilung des Prozentsatzes ehemaliger Kindergartenkinder in den beiden Ausprägungen (RG/NRG) der Untersuchungspopulation vermuten. Meßbare Unterschiede der vermuteten Abhängigkeiten zwischen den schichtentypischen Ausprägungen der unabhängigen Variable lassen sich daher kaum auf unterschiedliche Bekanntheitsgrade von Mitschülern in den untersuchten Klassen zurückführen.

5.3.2 Geschlecht als mögliche intervenierende Variable von Schülerwahlen

Eine Untersuchung von Haiker über den Zusammenhang zwischen Aussehen und Beliebtheit in Grundschulklassen führte zu dem Ergebnis, daß sich Mädchen leichter als Jungen vom äußeren Erscheinungsbild des Gewählten leiten lassen. [1] Das Ergebnis verweist auf die Möglichkeit, daß sich Jungen und Mädchen in Schulanfängerklassen bei Schülerwahlen an unterschiedlichen Kriterien orientieren. Eine Kontrolle der Variable Geschlecht erscheint daher erforderlich.

Die Überprüfung der geschlechtspezifischen Zusammensetzung der Untersuchungspopulation ergibt folgendes Bild :

Klassen-	Jungen		Mädchen	
Nr.	RG	NRG	RG	NRG
1	2	14	5	8
2	3	12	1	11
3	6	11	2	17
4	8	8	4	17
5	2	12	3	17
6	0	17	3	11
Σ	21	74	18	81

Die ungleiche Verteilung von Jungen und Mädchen in den verschiedenen Untergruppen der Population läßt

1) vgl. Haiker, F., Aussehen und Beliebtheitsgrad in der Volksschule, in: Psychologische Rundschau 1949/50, S. 285-290

es erforderlich erscheinen, den möglichen Einfluß der Variable rechnerisch zu überprüfen. Zur Überprüfung wurden zwei Gruppen ausgewählt, deren signifikante Ergebnisse schichtenspezifischer Beliebheitspräferenzen einen möglichen Einfluß der Variable Geschlecht am wahrscheinlichsten erwarten läßt.

Die rechnerische Überprüfung mit Hilfe eines Binomial-Tests in den Klassen 1 und 2 erbrachte folgende Ergebnisse:

	Klassen-Nr.	Werte der Standardnormalverteilung		Signifikanzniveau $\alpha \leq .05$	
		Wahlen	Ablehnungen		
Prüfung der Hypothese 3 (Soziometrischer Status RG:NRG)	1	-6,58	3,33	0,01	0,01
	2	-6,00	6,21	0,01	0,01
Prüfung auf geschlechtspezifisches Wahlverhalten	1	0,80	0,58	n.s.	n.s.
	2	0,12	0,61	n.s.	n.s.

Die Überprüfung der vermuteten Abhängigkeiten zwischen dem Geschlecht und Schülerwahlen bzw. Ablehnungen erbrachte in beiden Klassen keine signifikanten Ergebnisse. Das Ergebnis stützt die Vermutung, daß die Geschlechtszugehörigkeit im vorliegenden Falle als intervenierende Variable von Schülerwahlen keine zentrale Bedeutung hat. Vielmehr stärkt es den Eindruck der Interviewer, daß die Schülerwahlen in den meisten Fällen geschlechtshomogen verlaufen. D.h. Schüler wählen häufiger Schüler und Schülerinnen wählen sich ebenfalls häufiger gegenseitig. [1)]

1) So weist auch Cappel auf die Dominanz gleichgeschlechtlicher Wahlen in koedukativen Klassenverbänden hin. vgl. Cappel, W., a.a.O., S. 24

5.3.3 Geschlechtszugehörigkeit als mögliche intervenierende Variable von Schülertypisierungen durch die Lehrer

Langner/Schlattmann ermittelten in einer Untersuchung des Zusammenhanges von Sympathiestatus im Klassenverband und Schülerpersönlichkeits-Beurteilungen durch Lehrer geschlechtsspezifische Differenzen der Lehrerurteile. So stellten sie bei den Lehrerurteilen über Schüler größere Streuungen fest, als bei der Beurteilung von Schülerinnen. Schülerinnen mit einem niedrigen Sympathiestatus wurden z.B. von den Lehrern etwas positiver beurteilt als Schüler mit einem vergleichbaren Status. [1] Die größere Gleichförmigkeit der Lehrerurteile gegenüber Schülerinnen findet möglicherweise eine Erklärung in rollenspezifischen Verhaltensweisen. So ist es denkbar, daß die Mädchen, rollenspezifisch bedingt, weniger Verhaltensauffälligkeiten durch Undiszipliniertheiten in Schulklassen zeigen und deshalb von Lehrern allgemein positiver eingeschätzt werden.

Um den möglichen Zusammenhang zwischen Geschlecht und Schülertypisierung durch die Lehrer in der vorliegenden Untersuchung zu überprüfen, wurde folgende Verfahrensweise angewandt:

In zwei Klassen wurden die Werte der Lehrerurteile je Schüler summiert, gemittelt und auf ihre Verteilung in geschlechtshomogenen Gruppierungen überprüft:

---

1) vgl. Langner,K., Schlattmann,H., a.a.O., S. 66 ff.

Kl-Nr.	Geschlecht	Lehrerurteil					
		Sozial-verhalten		Mittel-wert	Schulerfolgs-prognose		Mittel-wert
	Junge (J) Mädchen(M)	Tatsächl. Wahlvertlg.	Normal-vertlg.		Tatsächl. Wahlvertlg.	Normal-vertlg.	
1	J 15	225	207	13,8	85	84	5,62
	M 12	148	165		67	68	
2	J 16	229	238	14,89	74	68	5,20
	M 13	202	193		77	83	

Die geringfügigen Abweichungen der tatsächlichen geschlechtsspezifischen Wahlverteilungen von den Normalverteilungen der ermittelten Werte läßt keinen nennenswerten Einfluß der Variable Geschlecht auf das Lehrerurteil erkennen. Eine eingehendere statistische Überprüfung des möglichen Zusammenhanges konnte daher entfallen, die Variable Geschlecht erscheint somit hinreichend kontrolliert.

5.3.4 Stereotypisierung und Erscheinungsbild von Randgruppenkindern als mögliche intervenierende Variablen

Haiker untersuchte in der Unterstufe der Volksschule den Zusammenhang zwischen Aussehen und Beliebtheit. Er fand in den ersten Klassen zwischen beiden Variablen eine hohe Korrelation [1], die jedoch mit zunehmender Schuldauer abnahm.

Erweist sich das äußere Erscheinungsbild als mögliches Motiv gegenseitiger Schülerwahlen, so hat dies besondere Bedeutung in Schülerpopulationen, die sich teilweise aus Randgruppenmilieus rekrutieren. Der sehr häufig feststellbare nachteilige Pflegezustand dieser Kinder könnte demzufolge ihren soziometrischen Status

1) vgl. Cappel, W., a.a.O., S. 56 ; Jennings, H.H., a.a.O., S. 105 f.

im Klassenverband entscheidend negativ beeinflussen.

Die Stereotypisierung von Randgruppenkindern als "Asoziale" kann ebenfalls nicht als intervenierende Variable gegenseitiger Schülerwahlen ausgeschlossen werden. So äußerte ein Großteil von Eltern in zwei Obdachlosensiedlungen in Hagen im Gespräch mit dem Verfasser den Eindruck, ihre Kinder würden sowohl in der Nachbarschaft als auch in der Schule von anderen Kindern von vornherein abgelehnt, weil sie aus der Siedlung kämen. [1] .

Der vermutliche direkte Einfluß der Merkmalskonfiguration "Obdachlosenkind" auf den soziometrischen Status im Klassenverband mahnt zur zurückhaltenden Bewertung des hypostasierten Zusammenhanges zwischen negativen Schulleistungen bzw. abweichendem Sozialverhalten der betroffenen Kinder und ihrem negativen soziometrischen Status. Die Notwendigkeit, den möglichen Einfluß zu kontrollieren, legt eine direkte Befragung der Schüler nach den Motiven ihrer Wahlen bzw. Ablehnungen nahe. Eine Befragung bietet eine Gewähr dafür, den vermuteten kausalen Zusammenhang zwischen Schulleistung bzw. Sozialverhalten und soziometrischem Status zutreffender einzuschätzen.

Allerdings erwies sich eine solche Befragung, in einem Pretest durchgeführt, aus folgenden Gründen als sehr problematisch:

- Ein Teil der Schulanfänger formulierte, nach Motiven für Wahlen bzw. Ablehnungen befragt, tautologische Begründungszusammenhänge, oder konnte keine Motive nennen.

---

1) Einige der Eltern berichten gar von generellen Spielverboten der nachbarschaftlichen Elternschaft. ("Spiel nicht mit den Schmuddelkinder, sing nicht ihre Lieder. Geh lieber in die Oberstadt und mach's wie deine Brüder", F.J. Degenhardt)

"Ich wähle ihn, weil ich ihn wähle, ... weil ich ihn leiden mag, ... nicht leiden kann" .

- Einige Kinder benannten Gründe, wie "verhaut immer andere, ... ist frech, ... ist so doof, ... kann man gut mit spielen, ... ist immer so komisch, ... ist immer so schmierig, ... die kommt da aus so'ner Siedlung, ... die wohnt da im Iserfeld (Obdachlosensiedlung), ... der und seine Schwester die sind so frech, die wohnen auch da so in'ner Siedlung."

Die letzte Kategorie von Antworten macht die Gefahr eines solchen Verfahrens deutlich. Möglicherweise verstärkt man durch die Aufforderung zur Thematisierung von Wahlpräferenzen den Diskriminationsdruck der schulischen Außenseiter. So ist damit zu rechnen, daß die Befragung zum Thema von Schülergesprächen wird und dabei auch die angegebenen Wahlmotive benannt werden.

Die genannten Bedenken nötigen zu einem Verzicht der Variablenkontrolle durch Schülerbefragungen. Statt dessen entschloss ich mich zu einer indirekten Kontrolle der Variable durch Prüfung des Zusammenhangs von Schulleistung bzw. Verhaltenstypisierung der Schüler und ihrem soziometrischen Status.

Ergibt die Überprüfung unabhängig von der Schichtzugehörigkeit einen kausalen Zusammenhang zwischen diesen Variablen, so erfährt die Hypothese, wonach Randgruppenkinder im Klassenverband aufgrund schulischer Auffälligkeiten abgelehnt werden, eine gewisse Stützung. Allerdings können mögliche Einflüsse anderer Variablen, wie etwa die oben genannten, nicht ausgeschlossen werden und so erscheint eine zurückhaltende Interpretation der ermittelten Daten im Hinblick auf den vermuteten Zusammenhang angebracht.

5.4 Abhängige Variablen; Untersuchungsinstrumente und Ergebnisse

5.4.1 Schülertypisierungen

Die Typisierung von Schülern nimmt im vorliegenden Untersuchungsdesign die Stellung einer abhängigen Variable ein. Ich gehe davon aus, daß Randgruppenkinder aufgrund ihrer defizitären Primärsozialisation schulischen Anforderungen im Regelfall kaum entsprechen können. Im Gefolge der auffälligen Abweichungen verdichten sich die Rollenerwartungen der Interaktionspartner im Klassenverband gegenüber den betroffenen Kindern bereits in Schulanfängerklassen zum Bild des "auffällig schlechten Schülers".

Die nachteilige Bedeutung solcher Typisierungsformen besteht m.E. in ihrem negativen Einfluß auf das Interaktionsgeschehen im Klassenverband. Sowohl die sozialen Kontaktchancen und Partizipationschancen an Lernvollzügen, als auch die Entwicklung der Selbstkonzeption bei den Betroffenen werden vermutlich durch solche Typisierungsprozesse von vornherein entscheidend negativ vorstrukturiert. Die Variable "Schülertypisierung" wird in zwei Ausprägungen untersucht, die sich von der Funktion und den Organisationsprinzipien des Schulwesens her im vermuteten Zusammenhang als bedeutsam erweisen:

- o Schulische Leistungsfähigkeit/Schulversagen.
- o Soziales Verhalten im Klassenverband

Dementsprechend lauten die Ausgangshypothesen wie folgt:

Hypothese 1 Obdachlosenkinder werden bereits in Schulanfängerklassen als eine Gruppe potentieller "Schulversager" identifiziert.

Hypothese 2 Obdachlosenkinder werden bereits in Schulanfängerklassen als eine Gruppe verhaltensauffälliger Schüler identifiziert.

Der vermutete Zusammenhang zwischen Schülertypisierungen und Beliebtheitspräferenzen im Klassenverband legt es nahe, beide Hypothesen durch Schülerbefragungen zu überprüfen. Da die mangelnde Lese- und Schreibfähigkeit der untersuchten Population zu Beginn des Schulanfangs Formen schriftlicher Befragung unmöglich macht, verbleibt als Alternative die Wahl der direkten Befragung des einzelnen Schülers zur Beurteilung von Schulleistungen und Verhalten jedes seiner Mitschüler. Der immens große zeitliche und organisatorische Aufwand [1] ist m.E. im vorliegenden Falle jedoch nicht zu rechtfertigen und stellt die Frage nach einer effektiveren Verfahrensweise.

Ein denkbares effektiveres Verfahren zur Überprüfung der ersten Hypothese bestünde in der Ermittlung und der Auswertung von Zeugnisnoten in den zu untersuchenden Populationen, wobei die Noten als Indikatoren möglichen Schulerfolges bzw. - versagens zu wichten wären. Da jedoch zum Zeitpunkt der Untersuchung (erste Schuljahreshälfte in Schulanfängerklassen) offiziell noch keine Notengebung vorliegt, scheidet auch ein solches Verfahren von vornherein aus. Hinzu kommt, daß eine Überprüfung der Hypothese, die sich ausschließlich auf ermittelte Zeugnisnoten stützt, ein recht hohes Maß an Unsicherheit besitzt. So ergab zum Beispiel Bleidecks Analyse von 300 Sonderschulakten, daß für 69 % der überprüften Fälle der Einweisungsgrund in die Sonderschule im Leistungsversagen der betroffenen Kinder in lediglich einem Schulfach bestand. [2]

1) Bei einer Klassenstärke von 31 Schülern erfordert ein solches Verfahren schon allein bei zwei alternativen Anwortvorgängen (positive-negative Einschätzung) zu den zwei Dimensionen der Typisierung (Schulversagen-soziales Verhalten) insgesamt 3.720 Fragen je Klasse. Ein solcher Aufwand steht in keinem Verhältnis zum Ziel der Untersuchung, zumal der jeweiligen Klasse dadurch ein voller Unterrichtstag verloren ginge.

2) vgl. Bleideck, U., a.a.O., S. 152

5.4.1.1 Methodisches Verfahren zur Überprüfung der 1. Hypothese

Dieses Ergebnis macht deutlich, daß es zumindest fragwürdig erscheinen muß, lediglich Zensuren bzw. Zensurenmittelwerte als Indikatoren möglicher Zuordnungen einzelner Schüler in die Kategorie der Schulversager im Klassenverband verwenden zu wollen.

Aus den genannten Gründen entschließe ich mich zu einer Überprüfung der ersten Hypothese mit Hilfe von Lehrerbefragungen. Dahinter steht die Überzeugung, daß eine Befragung der diagnostizierenden und selektierenden Instanz Lehrer eindeutigere Ergebnisse erbringt, als dies durch Zensurenanalysen möglich wäre.

Es ist zu betonen, daß bei der Lehrerbefragung keinesfalls objektive Schülerbeurteilungen erwartet werden.[1] Im Sinne des vermuteten Zusammenhangs von Lehrerurteil und Schülerverhalten interessiert die Lehrerdiagnose als Determinante, die sowohl das Schulschicksal als auch den weiteren Sozialisationsprozeß von beurteiltermaßen auffällig leistungsschwachen Kindern bereits in Schulanfängerklassen entscheidend negativ vorzustrukturieren scheint. D.h. nicht das Lehrerurteil an sich , sondern als mögliche intervenierende Variable kumulierender Schulversagensprozesse durch seine Signalwirkung auf Beliebtheitspräferenzen und Selbstkonzeptionen von Schülern bedarf der Überprüfung.

---

1) Zahlreiche Untersuchungen belegen, wie viele nur schwer kontrollierbare Variablen in die Leistungsbeurteilung durch die Lehrer einfließen.
vgl. Oevermann, U., Sprache und soziale Herkunft, a.a.O., S. 11 f; Ingenkamp, K.H., Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultest, in: Roth,H. (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 407 ff.

Gemäß diesen Überlegungen wird der Versuch unternommen, Urteile der zuständigen Lehrer durch eine schriftliche Befragung in Form geschlossener Skalierungen zu ermitteln, wobei die gängige Schulpraxis den Maßstab zur Definition von Schulerfolg und Versagen lieferte. Die Antwortvorgaben lauten:

Voraussichtlicher Schulerfolg:

1 Wird das Klassenziel sicher nicht erreichen
2 Wird das Klassenziel vermutlich nicht erreichen
3 Wird das Klassenziel vermutlich erreichen
4 Wird das Klassenziel sicher erreichen

Prognose über die vermutliche weitere Schullaufbahn

1 Überweisung in die Sonderschule
2 Überweisung in die Hauptschule
3 Könnte vielleicht auf eine weiterführende Schule überwiesen werden
4 Überweisung zur weiterführenden Schule

Die Aufteilung der Frage in zwei Dimensionen (kurzfristige/langfristige Prognose) sollte den befragten Lehrern Urteilsdifferenzierungen ermöglichen. So ist es denkbar, daß die Befragten grundsätzlich oder in Einzelfällen nicht bereit sind, langfristige Prognosen zum Schulerfolg ihrer Schüler abzugeben. [1)]

Ebenfalls wäre es möglich, daß Lehrer bei bestimmten Schülern eine momentane Leistungsschwäche diagnosti-

---

1) Ein Pretest an 15 Lehrern hat allerdings gezeigt, daß in der Regel durchaus die Bereitschaft besteht, die mögliche Schulkarriere von Schulanfängern nach einem halben Jahr, (z.T. allerdings mit Einschränkungen, wie: "das kann man ja eigentlich noch gar nicht genau sagen") zu prognostizieren.
Man kann nicht umhin, die generelle Bereitschaft, zu dieser Zeit bereits ein vorläufiges Urteil abzugeben, auf eine gewisse Überschätzung der Betroffenen im Hinblick auf ihre diagnostische Leistungsfähigkeit zu bewerten. Im Sinne dieser generellen Überschätzung ist auch die Feststellung Homfeldts zu interpretieren, der Lehrern testiert, daß sie sich selbst im schulischen Interaktions- und Selektionsprozeß häufig in der Rolle des neutralen Beobachters wähnen und den Einfluß ihrer subjektiven Einstellung gegenüber den Interaktionspartnern im Klassenverband kaum realistisch einschätzen.
vgl. Homfeldt, H.G., a.a.O., S. 153

zieren müssen, ohne jedoch damit ein pauschal negatives Urteil über die Leistungsfähigkeit des betroffenen Schülers verbinden zu wollen.

Die Befragung in Form einer bipolaren Skalierung mit einem geschlossenen Antwortkontinuum erscheint aus folgenden Gründen zweckmäßig:

- Die bipolare Konstruktion des Fragebogens in Form einer skalierten Rangordnung (stark positiv, schwach positiv - schwach negativ, stark negativ) ermöglicht eine differenzierte und vergleichbare, quantitative Erfassung der Lehrerurteile.
- Die geschlossene Form der Befragung ermöglicht ein Optimum an Rationalität sowohl im Hinblick auf die Durchführung als auch auf die Auswertung der Untersuchung und liegt für die zeitlich ohnehin stark belastete Lehrerschaft in den Grenzen des Zumutbaren.

5.4.1.2 Methodische Verfahren zur Überprüfung der 2. Hypothese

Aus den bereits genannten forschungsökonomischen Gründen wurde die Hypothese 2 ebenfalls anhand einer schriftlichen Lehrerbefragung überprüft. Die bisherigen Untersuchungen zum Lehrerurteil belegen allerdings die Problematik eines solchen Verfahrens.

Höhn ermittelte in ihrer Studie über das Bild des Schulversagers eine starke Neigung von Lehrern, guten bzw. schwachen Schülern ganz bestimmte pauschale soziale Verhaltensqualifikationen zuzuschreiben. Schwache Schüler werden als "charakterlich schlecht", "faul" und "unkonzentriert" typisiert; ihre schlechten Leistungen führen Lehrer häufig auf fehlenden "Mangel an gutem Willen" zurück. [1)]

1) vgl. Höhn, E., a.a.O., S. 47 ff.

"Arbeitshaltung" (Fleiß, Interesse, Ordnung, Gewissenhaftigkeit ...) und "Charaktereigenschaften" (Aufrichtigkeit, Höflichkeit, Disziplin ...) sind Kriterien, an denen Lehrer ihre Beurteilung der sozialen Verhaltensweisen von Schülern orientieren. [1] Der hohe Grad an Pauschalität solcher Beurteilungskriterien erlaubt es nicht, die Konstruktion eines Fragebogens an solchen Dimensionen zu orientieren. Erschwerend kommt hinzu, daß Lehrer aufgrund ihrer Erfahrungen mit Randgruppenkindern möglicherweise andere Maßstäbe zur Grundlage ihrer Beurteilung sozialer Verhaltensqualifikationen von Schülern wählen. [2] Daher sollte ein Pretest mit folgender Fragestellung verläßlichere Grundlagen für die Entwicklung eines endgültigen Befragungsinstrumentes liefern:

- Welche sozialen Fähigkeiten/Verhaltensweisen Ihrer Schüler erscheinen Ihnen für einen erfolgreichen Verlauf des Unterrichts als besonders wichtig?
- Welche sozialen Verhaltensweisen einzelner Schüler blockieren häufig den erfolgreichen Verlauf Ihres Unterrichts?

Dieser Pretest wurde mit insgesamt 36 Lehrern an

---

1) vgl. Brusten, M., Hurrelmann,K., Abweichendes Verhalten in der Schule, Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung, München 1973

2) Knapp befragte Lehrer von Slum-Schulen nach ihrer Einschätzung der besonders schulrelevanten, für Slum-Schüler typischen sozialen Verhaltensweisen. Die befragten Lehrer nannten insbesondere folgende Kriterien: Retardierung, ein hohes Maß an Gleichgültigkeit gegenüber der Schule, Disziplinprobleme, nachlässige Lerngewohnheiten und geringe Aufmerksamkeit.
vgl. Knapp,D.L., The educationally disadvantaged, Teaching beyend the stereotype, in: Demos, G.D./Gowan, J.C., The disadvantaged an potential dropout, 1966, S. 262 ff.

Grundschulen durchgeführt, deren Einzugsgebiet Obdachlosensiedlungen umfaßt.

Die Auswertung der 23 Rückmeldungen ergab folgende Ergebnisse, die sich insgesamt 5 Kategorien annähernd zuordnen ließen:

Kategorien	positive Nennungen	N	negative Nennungen	N
Arbeitshaltung	Aufnahmebereitschaft	15	Desinteresse	15
	rege Mitarbeit	15	Gleichgültigkeit	11
	Anteilnahme	8	keine Anteilnahme am Unterricht	16
	Aktivität	13	Passivität	7
	Interesse	9	Trägheit	3
	Wißbegierde	11		
		47 %		32%
Verhalten	Selbstdisziplin	16	Undiszipliniertheit	12
	Konzentration	13	unkontrollierte Handlung	4
	gleichförmiges Verh.	2	Aggressivität	17
	motorische Kontrolle	1	Unausgeglichenheit	2
			Störer	11
		21%		33%
Selbstsicherheit	Selbstsicherheit/ Selbstvertrauen			
	eigenes Zutrauen	21	Hemmungen	14
	Selbständigkeit	12	wenig Eigenvertrauen	13
		22%		20%
Kontakte	Gutes Verhältnis zu Mitschülern/gute Beziehungen in der Klasse	5	Zurückhaltung/kontaktarm	2
			isoliert von Mitschülern/ Außenseiter/Ablehnungen einzelner Schüler	5
		3%		5%
Anpasungsfähigkeit	Kooperationsbereitsch.	4	Mangelnde Kontaktbereitschaft	2
	gutes Gruppenverhalten	3	Mangelnder Anpassungswille	8
	Mitteilsamkeit	1	Keine Teamfähigkeit	3
	Integrationsbereitschaft	3		
		7%		10%

Insgesamt überrascht die große Differenzierung der Nennungen, die auf den ersten Blick einen Widerspruch zu den in anderen Untersuchungen ermittelten Neigungen von Lehrern erkennen lassen, pauschale und wenig differenzierte Urteile zu formulieren. Vergleicht man die ermittelten prozentualen Anteile einzelner Nennungen, so wird allerdings die geringe Wichtung der für soziale Beziehungen konstitutiven Dimensionen, nämlich soziale Kontakte und Anpassungsfähigkeit im Lehrerurteil deutlich.

Das ermittelte Spektrum von Nennungen im Pretest kommt teilweise einem skalierten Beurteilungsbogen von Gaude nahe, der ursprünglich für Schülerbeurteilungen an Gesamtschulen entworfen wurde. [1)]

Die fünfstufige, bipolare Konstruktion der Skalierung stellt sowohl ein hohes Maß an Differenzierungsmöglichkeiten von Lehrerbeurteilungen als auch quantitative Vergleichsmöglichkeiten sicher und wird daher hier teilweise übernommen:

Dimension 1: soziale Anpassung, Kooperation

1 = ist selten bereit, sich Gruppen- und Verhaltensnormen anzupassen; zeigt häufig bewußt Fehlverhalten; ist wenig an einem guten Verhältnis zu Mitschülern und Lehrern interessiert; versucht, eigene Bedürfnisse häufig im Widerspruch zu den Verhaltenserwartungen von Bezugsgruppen und -personen durchzusetzen; versucht, über andere (unbegründet) zu dominieren;

2 = hat Schwierigkeiten, sich an die Gruppe anzupassen; kooperatives Verhalten wird zwar gewünscht, selten jedoch zielstrebig verwirklicht;

3 = paßt sich meist konfliktlos an; ist wenig an der Integration anderer interessiert ("Mitläufer-Haltung"); ist zur Zusammenarbeit mit anderen bedingt und eher kurz- als langfristig fähig;

---

1) vgl. Gaude, P., Skala zur objektiven Verhaltensbeschreibung und Beurteilung, unveröffentlichter Entwurf eines Schülerbeurteilungsbogens.

4 = bemüht sich ständig, eigene Strebungen und Motive mit Gruppeninteressen in Einklang zu bringen; hat dabei Erfolg, ist relativ beliebt und anerkannt; versucht, anderen die Anpassung durch konkrete Hilfen (z.B. wirbt um Verständnis bei Lehrern und Mitschülern) zu erleichtern;

5 = ist durchgängig sehr gut angepaßt und wird anerkannt; vermeidet jedoch nicht, Konflikte möglichst rational und unter Berücksichtigung vieler Aspekte (z.B. Bedürfnisse und Erwartungen des einzelnen der Gruppe, der Schule) zu lösen; ist stets darum bemüht, "schwierige Mitschüler" einzuordnen; ist zur langfristigen, produktiven Zusammenarbeit mit anderen fähig; übernimmt dabei auch gesteuerte Funktionen, ohne über andere dominieren zu wollen.

Dimension 2 : Emotionale Stabilität

1 = sehr unausgeglichen und ungesteuert; läßt sich von Situationen und Stimmungen treiben (z.B. läßt bestimmten Launen und Aktionen - ohne Rücksicht auf andere - freien Lauf); häufig "verstimmt"; scheint häufig unter gewissen "Verhaltenszwängen" zu stehen, die die Steuerung affektiver Reaktionen weitgehend verhindert; wenig beeinflußbar;

2 = gelegentlich (häufige) Neigung zu unangemessenen, heftigen Affekten (z.B. Schreien, Schimpfen, Schlagen, Weinen etc.), die meist selbst als falsch erkannt werden; bemüht sich um eine ausgeglichene Haltung gegenüber Leistungs- und Sozialkonflikten (z.B. Mißerfolge, vermutete oder tatsächliche Beeinträchtigung durch andere); gelegentlich zur Kritik eigenen Verhaltens fähig, verbalen Appellen zugänglich;

3 = ständig um Kontrolle seiner Gefühle und Affekte bemüht; durchschnittlich ausgeglichen mit gelegentlichen, meist kurzfristigen "Gefühlsausbrüchen"; durchgänig zur Eigenkorrektur seines Verhaltens fähig und bereit; selten "verstimmt", "beleidigt" oder "enttäuscht";

4 = fast immer ausgeglichen; kaum Neigung zu Affekten oder anderen ungesteuerten Verhaltensweisen; wirkt auf andere (bewußt bzw. ohne Vorsatz) mäßigend und ausgleichend; reagiert auf Mißerfolge meist kontrolliert;

5 = sehr ausgeglichen; gefühlsintensive Reaktionen sind - wenn sie auftreten - situationsangemessen (z.B. Freude über Erfolg, Ärger über unnötige Mißerfolge); verhält sich viel häufiger bedächtig-überlegend als sprunghaft-ungesteuert; wirkt auf andere stets (fast immer) beschwichtigend und konfliktreduzierend ein.

Dimension 3 : Kontakte

1 = ist innerhalb der Gruppe fast immer isoliert; selten bemüht, positive Sozialkontakte aufzubauen; wird (aus verschiedenen Gründen) zu häufig von anderen abgelehnt; "Außenseiterrolle" wird gleichmütig ertragen oder sogar genossen (z.B. dauernde Streitereien mit Mitschülern, bewußt abweisende Äußerungen und Haltungen gegenüber anderen, mit der Rolle des "schwierigen, abgelehnten, verkannten Schülers" zufrieden, mit dem sich viele beschäftigen müssen).

2 = hat nur wenige Dauerkontakte zu Mitschülern und Lehrern, bemüht sich jedoch mit wechselndem Erfolg um mehr intensivere Beziehungen; wird weder anerkannt noch ausdrücklich abgelehnt;

3 = weist im Durchschnitt eine befriedigende Anzahl sozialer Beziehungen auf; ist ständig und erfolgreich um gute Beziehungen bemüht; wird häufiger anerkannt als abgelehnt;

4 = ist bei vielen Mitschülern beliebt; hat zu Lehrern ein im allgemeinen positives Verhältnis; es gelingt relativ leicht, positive soziale Dauerkontakte herzustellen und zu "pflegen";

5 = hat zahlreiche intensive Kontakte (auch außerhalb der engeren Bezugsgruppe); ist sehr beliebt, wird anerkannt, ohne daß er andere in Richtung Anerkennung (seiner Person) oder Unterordnung zu beeinflussen versucht; gegenüber den Wünschen und Bedürfnissen anderen verhält man sich tolerant und kompromißbereit.

Dimension 4 : Selbsticherheit, -vertrauen

1 = sehr geringes Selbstvertrauen, selten von eigener Leistung und eigenem Wert langfristig überzeugt; wirkt sehr unsicher in Sozial- und Anforderungssituationen; sehr stark in seinen Entscheidungen und Wertungen von anderen abhängig; stark reduzierte Durchsetzungsbereitschaft oder auch extremer Geltungsdrang;

2 = traut sich wenig zu; zeigt sich in manchen Situationen (z.B. bestimmte fachspezifische Anforderungen bzw. soziale Beziehungen) relativ sicher; steuernd und entscheidungsbereit; läßt sich jedoch häufiger von anderen beeinflussen und leiten (u.U. sachlich unbegründeter und übersteigerter Geltungsdrang);

3 = durchschnittlich ausgeprägtes Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten; zeitlich begrenzte Verhaltens- und Entscheidungssicherheit beobachtbar; in Grenzen bereit, eigene Ansprüche durchzusetzen;

4 = selbstsicher, ohne Anzeichen eines überhöhten Geltungsdranges; aktiv und weltstark, berücksichtigt doch hinreichend die Ansprüche anderer; keine Tendenzen zur Selbstgefälligkeit oder Abwertung von Mitschülern;

5 = ist von sich (begründet, anerkannt) und seinen Eigenschaften und Fähigkeiten überzeugt; versucht stets, Probleme und Schwierigkeiten selbst zu meistern bzw. anderen dabei zu helfen; ist dabei erfolgreich, ohne sich aber selbst zu überschätzen; wird von der Mehrheit der Gruppenmitglieder häufig als Autorität und Berater anerkannt.

Dimension 5 : Arbeitswille

1 = kaum Wille zur Leistung erkennbar; arbeits- und leistungsmeidendes Verhalten, völlig gleichgültig gegenüber Anforderungen; sehr geringe Zielstrebigkeit; Ansätze eines produktiven Verhaltens sind nie beobachtbar;

2 = gelegentlich arbeits- und leistungswillig; im allgemeinen gleichgültig gegenüber Leistungsanforderungen; geringe Zielstrebigkeit; wenig planendproduktives Arbeiten;

3 = arbeitet mit durchschnittlicher Ausdauer, gelegentlich wird planvoll gearbeitet, durchschnittlich zielstrebig; nachahmendes Arbeitsverhalten ist gegenüber produktivem deutlicher ausgeprägt;

4 = arbeitet im allgemeinen eifrig, ausdauernd, ideenreich, produktiv; entzieht sich nicht Leistungsansprüchen; stellt Ansprüche an seine eigene Arbeit;

5 = versucht, Leistungsanforderungen durch stetigen Einsatz aller seiner Möglichkeiten zu entsprechen; packt Arbeitsaufgaben sehr zielstrebig, wenig störanfällig (z.B. Mißerfolge), ideenreich, sehr ausdauernd an; stellt hohe Ansprüche an die eigene Leistung.

5.4.2 Beliebtheitspräferenzen im Klassenverband

Die Beliebtheitspräferenzen von Schülern im Klassenverband nehmen in der Untersuchung ebenfalls die Stellung einer unabhängigen Variable ein. Es wird vermutet, daß sowohl leistungsbedingte als auch soziale Auffälligkeiten von Randgruppenkindern ihren Beliebtheitsstatus im Klassenverband negativ beeinflussen, weil bereits Schulanfänger schulische Leistungs- und Verhaltensstandards zum Maßstab ihrer sozialen Beziehungen im Klassenverband wählen. Die Hypothese 3 lautet daher: Die Obdachlosenkinder sind identisch mit der Gruppe von Schülern, die bereits kurzfristig im Klassenverband von Schülern anderer Schichtenzugehörigkeit deutlich abgelehnt werden.

Individueller Leistungszwang und soziale Anpassungsfähigkeit an schulische Verhaltensstandards bilden auch bei den betreffenden Randgruppenkindern den verbindlichen Maßstab für soziale Wunschbeziehungen. Sie äußern daher vermutlich gegenüber Mitschülern gleicher sozialer Herkunft ebenfalls starke Ablehnung und orientieren ihre sozialen Wunschbeziehungen an Mitschülern anderer sozialer Herkunftsschichten. Die 4. und 5. Hypothese lauten daher:

4. Die Schulanfänger aus Obdachlosenmilieus äußern gegenüber Mitschülern der eigenen Herkunftsschicht vergleichbar deutlichere Ablehnungen, als gegenüber ihren Mitschülern anderer Herkunftsschicht.

5. Ihre sozialen Wunschbeziehungen konzentrieren sich auf solche Mitschüler, die im Vergleich zur eigenen Stellung über einen positiven Status in der Hierarchie schulischer Leistungsrangplätze verfügen.

Zur Überprüfung der hypothetisch formulierten Zusammenhänge bieten sich grundsätzlich folgende methodischen Verfahrensweisen an:

- Direkte Beobachtungen der Interaktionsabläufe in den zu untersuchenden Schulklassen. Der große Vorteil solcher Verfahrensweisen besteht darin, daß es der unmittelbare Zugang zum Interaktionsfeld gestattet, unter Vermeidung hypothetischer Fragenkonstrukte Beobachtungsdaten direkt gewinnen zu können. Erfolgt die Beobachtung mit Hilfe standardisierter Protokollbögen [1], so sind Vergleichsmöglichkeiten zwischen verschiedenen beobachteten Populationen hinreichend gewährleistet.
  Verfahren dieser Art bieten sich besonders in Kindergruppen auf einer Altersstufe an, wo schriftliche Befragungsmethoden aufgrund mangelnder Lese- und Schreibfähigkeit der Probanden von vornherein entfallen. [2]
  Sowohl der hohe zeitliche Aufwand als auch die Schwierigkeit, soziale Beziehungen, die in Gruppen von 30 und mehr Kindern gleichzeitig ablaufen, beobachtend zu erfassen, lassen methodische Verfahren dieser Art in Schulanfängerklassen jedoch als nicht geeignet erscheinen. [3]

---

1) Die Beobachtungsmethode von Bales mit Hilfe eines Kategoriensystems bietet sich als wohl bekanntestes Verfahren dieser Art an.
vgl. Bastin,G., Die soziometrischen Methoden, Bern und Stuttgart 1967, S. 18

2) In Anlehnung an ein Verfahren von Moreno beschreibt Hundertmarck einige Möglichkeiten, durch direkte Beobachtungen von Kindergruppen in vorgegebenen Spielsituationen soziale Beziehungen zwischen den einzelnen Kindern ermitteln zu können.
vgl. Hundertmarck, G., a.a.O., S. 76 ff.

3) vgl. Bastin, G., a.a.O., S. 19

- Praktikablere und daher wohl auch geläufigere Verfahren zur Überprüfung sozialer Beziehungen in Gruppen bietet die Soziometrie:

"Unter Soziometrie ... meinen wir jede Art von Messung zwischenmenschlicher Beziehungen mit dem Hauptaugenmerk auf menschliche Bevorzugungssituationen und mit Hilfe von mehr oder weniger spezifischen subjektiven Wahl- oder Beurteilungsmethoden." [1]

Die übliche Form soziometrischer Verfahren ist der soziometrische Test. Er besteht darin, alle Gruppenmitglieder aufzufordern, in mündlicher oder schriftlicher Form alle diejenigen anderen Gruppenmitgieder zu benennen, mit denen sie gern bzw. ungern in/an einer vorgegebenen Situation/Aufgabe zusammensein bzw. zusammenarbeiten möchten. Die ermittelten Wahlhäufigkeiten bzw. Ablehnungen je Proband geben Auskünfte über seinen Beliebtheitsstatus in der Gruppe und die Ermittlung von Häufigkeiten und Richtungen gegenseitiger Wahlen gestatten Hinweise auf das Beziehungsgeflecht und die informelle Struktur von Gruppen.

Die relativ einfache Handhabbarkeit des soziometrischen Tests, der weitgehend auf Moreno zurückführbar ist [2], verhalf diesem Verfahren zu einem hohen Grad von Popularität besonders in der pädagogischen Praxis. Bastin beschreibt einige weitere Verfahren, die ebenfalls der Soziometrie zugeordnet werden können:

> " - die Methode des paarweisen Vergleichs, die darin besteht, daß man jedes Individuum zusammen mit einem Partner allen anderen Gruppenmitgliedern vorstellt und bei jedem Paar die Person auswählen läßt, die bevorzugt wird ...

---

1) Pfabigan, E., Soziometrie für die Erziehungspraxis und GKT (Gruppenkontakttest), Wien-München 1968, S. 10

2) vgl. Bastin, G., a.a.O., S. 12

- die ordnende Methode. Jeder Vpn erhält eine Liste seiner Gruppenkameraden und muß diese in Reihenfolge je nach Beliebtheit mit Numerierung aufführen ...

- die Methode der Schätzungsskalen ... Man kann z.B. jedem Gruppenmitglied eine Liste aller seiner Kameraden vorlegen und es bitten, auf die Frage zu antworten: "Wen möchtest Du als Arbeitskameraden haben?" ... " 1)

Versprechen die letztgenannten, differenzierteren soziometrischen Verfahren im Vergleich zum soziometrischen Test ein höheres Maß an Genauigkeit [2], so setzt der hohe organisatorische und zeitliche Aufwand der Anwendbarkeit solcher Methoden doch enge Grenzen. Der zeitliche Aufwand solcher Verfahren überschreitet besonders dann das vertretbare Maß, wenn die Probanden, wie im vorliegenden Falle aufgrund ihrer momentanen Schreib- und Leseunfähigkeit einzeln mündlich befragt werden müssen.

So erscheint nach Abwägung der Vor- und Nachteile aller genannten Verfahren der soziometrische Test als geeignetste Methode zur Überprüfung der Hypothesen 3 - 5.

4.2.1 Methodisches Verfahren zur Überprüfung der Hypothesen 3 - 5

Die übliche Form der Datengewinnung bei soziometrischen Tests ist die schriftliche Befragung. Jedem Mitglied der Untersuchungsgruppe wird zur gleichen Zeit der-

---

1) a.a.O., S. 17 f.

2) Bjerstedt verglich die Ergebnisse verschiedener soziometrischer Methoden mit den Resultaten soziometrischer Tests und stellte hierbei ein hohes Maß an Übereinstimmung fest. Die festgestellte hohe Korrelation deutet darauf hin, daß auch differenziertere soziometrische Verfahren nicht unbedingt eindeutigere und zuverlässigere Ergebnisse erbringen als die methodisch relativ einfach handhabbaren soziometrischen Test. vgl. a.a.O., S. 18

selbe eng begrenzte Fragenkatalog vorgelegt und das gesamte Verfahren der Datengewinnung läßt sich innerhalb kürzester Zeit ohne weiteren organisatorischen Aufwand abwickeln. [1)]

Im vorliegenden Fall verhindert allerdings die momentane Schreib- und Leseunfähigkeit der Probanden die Anwendung schriftlicher Befragungen. Daher wird der soziometrische Test in Form einer mündlichen Befragung durchgeführt,wobei der große Zeitaufwand dieser Methode durch den Einsatz mehrerer Interviewer reduziert werden soll.

Die Effektivität und Brauchbarkeit soziometrischer Tests hängt weitgehend davon ab, inwieweit bei der Konstruktion und Durchführung folgende Regeln berücksichtigt werden:

- Immaginäre, hypothetische Fragenkonstrukte müssen nach Möglichkeit vermieden werden. Die Fragen sollten ein hohes Maß an Realitätsnähe besitzen.
- Die Wahlkriterien müssen für jedes Gruppenmitglied eine klare Bedeutung haben und dürfen sich nicht auf relativ bedeutungslose Nebentätigkeiten der Gruppe beziehen.
- Das Wahlgebiet muß klar umgrenzt sein, so daß die Probanden ihre Wahlpräferenzen nicht auf soziale Beziehungen außerhalb des zu untersuchenden Feldes beziehen.
- Die Probanden müssen zur Mitarbeit bei der Untersuchung motiviert werden. [2)]

Die Erfüllung der genannten Prämissen, von denen das Gelingen soziometrischer Tests weitgehend abhängig erscheint, bereitet in Schulanfängerklassen allerdings große Schwierigkeiten, wie sich in einigen Pretests herausstellte.

---

1) vgl. a.a.O., S. 12

2) vgl. a.a.O., S. 20 ff.

Das Fragenkontinuum soziometrischer Tests umfaßt geläufigerweise entweder direkte Fragen nach sozialen Beziehungen (z.B. "Welches Kind aus der Klasse ist dein bester Freund?"), oder es bezieht sich auf konkrete Situationen (z.B. "Neben welchem Kind möchtest Du am liebsten sitzen?")

So werden auch in dieser Untersuchung Fragen formuliert, die sich auf konkrete Situationen beziehen und Wahlkriterien verwendet, die teilweise formellen Abläufen des Unterrichtsgeschehens als auch teilweise Interrelationen in informellen Bereichen des Klassenverbandes entsprechen. [1] Aus dem Bereich des formellen Unterrichts-

1) Gemäß dem hypothetisch konstruierten Zusammenhang zwischen den vom Unterrichtszweck bestimmten Interaktionsabläufen und den sozialen Beziehungen in informellen Bereichen der Schulanfängerklassen verwenden wir ein Spektrum von Wahlkriterien, das sowohl dem formellen als auch den informellen Bereich sozialer Beziehungen umfaßt. Eine nachträgliche Überprüfung im Haupttest ergab allerdings keine signifikanten Unterschiede der Wahlrichtungen und der Wahlhäufigkeit, so daß eine getrennte Auswertung entfallen konnte:

Kl.-Nr. (zufällig ausgewählt)	Wahlrichtungen	Situationsfragen	
		Nr.1u.3 (informell) Wahlhäufigkeiten	Nr.2 u. 4 (formell) Wahlhäufigkeiten
5	positiv	142	168
6	negativ	114	170

Das Ergebnis deckt sich weitgehend mit der Feststellung Bastin's, wonach statistische Untersuchungen bei verschiedenen Kriterien zu recht hohen positiven Korrelationen zwischen den einzelnen Klassifizierungen der Personen führten.
vgl. a.a.O., S. 23

geschehens werden als konkrete Situationen die Sitzordnung in der Klasse [1] und die Aufstellung der Kinder in Kolonnenform anläßlich eines Klassenausfluges [2] gewählt.

Aus dem informellen Bereich erscheinen die Interrelationen auf dem Pausenhof von besonderer Bedeutung zu sein, zumal dem Pausenspiel besonders bei Schulanfängern große Bedeutung zukommt.

Als allgemein bekannt und sehr beliebt erwiesen sich bei einer Befragung im Pretest besonders folgende Pausenspiele, die daher für den Test als Situationen aus dem informellen Bereich ausgewählt wurden:

- "Fangen" / "Kriegen"
- "Dreht euch nicht um" (Kreisspiel) bzw. "Schwarze Köchin" (vgl. S. 153)

Trotz der Bemühungen, durch möglichst konkrete Wahlsituationen immaginäre bzw. hypothetische Fragenkonstrukte zu vermeiden, erwies sich die rein verbal formulierte Fragestellung als eine Überforderung der Abstraktionsleistung etlicher Schulanfänger. Besonders die Frage nach der Partnerwahl bei der Aufstellung in einer Kolonne und die Wahl von Spielkameraden aus dem Klassenverband beim Pausenspiel wurden häufig nicht verstanden. Hinzu kam die Schwierigkeit, die Kinder zur Mitarbeit bei der Befragung hinreichend zu motivieren. So konnte die Durchführung des Tests nicht mit Hinweisen auf die praktische Notwendigkeit

1) Verschiedene Autoren haben für die soziometrische Frage nach der Wahl der Sitzordnung im Klassenverband einen hohen Zuverlässigkeitswert nachgewiesen. vgl. Cappel, W., a.a.O., S. 27

2) Die untersuchten Klassen hatten bis zur Durchführung des Tests bereits alle eine Exkursion mit ihrem Klassenlehrer in die nähere Umgebung der Schule unternommen.

begründet werden [1], weil man bei Schulanfängern ohne aufwendige Vorbereitungen kaum Verständnis für den Sinn eines solchen Verfahrens erwarten kann.

Es kam also darauf an, eine Methode zu entwickeln, die der geringen Abstraktionsleistung der Kinder besser entsprach und durch ihren Spielcharakter die Bereitschaft der Probanden zur Mitarbeit positiv beeinflußte.

Die einzelnen Fragen wurden in kleine Spielszenen mit selbstgefertigten Figuren (Material: Styroporkugeln, Knetgummi, Pfeifenreiniger) gekleidet. Um das Interviewerverhalten im Versuch weitgehend zu kontrollieren, wurde das Verfahren, für alle Interviewer (insgesamt 5) weitgehend verbindlich, folgendermaßen festgelegt:

Als Einstieg in den Versuch diente eine Szene, die der Interviewer dem befragten Kind mit Hilfe der Figuren jeweils vorspielte. Die Szene - Vorstellung der Interviewer in der Schulklasse - entsprach weitgehend der vorangegangenen tatsächlichen Vorstellung der Betroffenen in der Klasse und ermöglichte es dem Probanden, einen Teil der gruppierten Figuren spielhaft als Kinder aus der eigenen Klasse zu identifizieren. Der Aufforderung des Versuchsleiters, doch einmal gemeinsam mit ihm Schule zu spielen, kamen die Kinder nun ohne Ausnahme sehr gerne nach.

Der nächste Schritt bestand darin, daß sich das befragte Kind eine Figur aussuchte, die es selbst spielen wollte. Nun regte der Versuchsleiter an, auf dem Schulhof "Kriegen" zu spielen.

---

1) vgl. Bastin, G., a.a.O., S. 20 f.

Szene 1 (Pausenspiel) :
"Du rufst die Kinder aus Deiner Klasse, mit denen Du am liebsten "Kriegen" spielen möchtest. Ruf einmal laut die Namen, damit die Kinder auch wissen, daß Du mit ihnen "Kriegen" spielen möchtest." Das Kind ruft die Namen einiger Mitschüler und stellt die Gruppe zusammen. Die Namen werden als positive Wahlen notiert.

Der Versuchsleiter stellt nun eine weitere Figur in deutlicher Abgrenzung von der Gruppierung auf und kommentiert:

"Hier ist ein Kind aus Deiner Klasse, das noch gerne mitspielen möchte. Du willst aber nicht, daß es mitspielt und sagst zu dem Kind: "Du darfst nicht mitspielen!" Das Kind versteht Dich aber erst, wenn Du das laut sagst und seinen Namen nennst."

Die Szene wird um weitere Figuren erweitert - "Es kommen noch mehr Kinder, die auch nicht mispielen sollen" - und die genannten Namen werden als Ablehnung notiert.

Szene 2 (Sitzordnung in der Schulklasse) :
Der Versuchsleiter deutet auf Spielmobiliar (Tische und Stühle aus zusammengeklebten Streichholzschachteln) und bittet das Kind, doch einmal seine Klasse nachzubauen und den eigenen Sitzplatz zu zeigen. "Nun setz Dich doch einmal auf Deinen Platz." Mit Hilfe des Interviewers gelingt es dem Kind, der biegsamen Figur, die das jeweilige Kind darstellt, eine sitzende Form zu geben. "Du sitzt aber nicht allein in der Klasse, neben Dir, vor Dir und hinter Dir sitzen Deine Mitschüler. Wir wollen auch die einmal hinsetzen. Du darfst Dir jetzt die Kinder aussuchen, mit denen Du gerne zusammensitzen möchtest. Du möchtest gerne, daß diese Kinder neben Dir sitzen und rufst die Namen." Das befragte Kind ruft einige Namen, die

der Versuchsleiter als Wahlen notiert und gruppiert einige Figuren in unmittelbarer Nachbarschaft des eigenen Sitzplatzes.

Der Versuchsleiter deutet nun auf eine noch nicht vom Kind gewählte Figur: "Hier steht ein Kind, das nicht neben Dir sitzen soll. Du willst nicht, daß es neben Dir sitzt und sagst das dem Kind."
"Hier stehen noch einige Kinder, die Du auch nicht neben Dir sitzen haben möchtest. Du sagst es ihnen."
Die genannten Namen werden als Ablehnung notiert.

Szene 3 (Kreisspiel auf dem Schulhof)
Der Versuchsleiter ermittelt im Gespräch, welche Kreisspiele der Klasse bekannt sind und häufig in den Pausen gespielt werden. (In den befragten Klassen des Haupttests waren dies die bereits genannten Kreisspiele "dreht Euch nicht um" und "die schwarze Köchin") "Du möchtest gerne 'dreht Euch nicht um' spielen und rufst einige Kinder aus Deiner Klasse, die mitspielen sollen."

Das befragte Kind stellt einige Figuren in einer Kreisform zusammen, wobei der Interviewer darauf achten sollte, daß nicht mehr als fünf Figuren für das Kreisspiel ausgewählt werden, weil bei der Auswertung lediglich die fünf ersten Wahlen zu berücksichtigen sind. Die Namen werden als Wahlen notiert.

Der Versuchsleiter deutet auf eine Figur, die nicht von dem Kind gewählt wurde: "Hier steht ein Kind, das vielleicht mitspielen will. Du möchtest aber nicht, daß dieses Kind mitspielt und sagst es ihm." "Dort sind noch einige Kinder, die sollen auch nicht mitspielen." Die Ablehnungen werden notiert.

Szene 4 (Exkursion der Schulklasse)

"Ihr macht mit Eurer Lehrerin/Eurem Lehrer einen Spaziergang/Ausflug nach ... " (der Versuchsleiter nennt ein Ziel aus der näheren Umgebung der Schule, das den Schülern bekannt ist). Der Lehrer sagt: "Wir wollen auf dem Bürgersteig gehen, lauft nicht auf die Straße. Es wird am besten sein, wenn ihr Euch einmal aufstellt. Jeder darf sich aussuchen, mit wem er gerne gehen möchte." Die Szene wird gespielt, wobei der Interviewer die Rolle des Lehrers übernimmt. "Du rufst jetzt die Namen der Kinder, die ganz dicht mit Dir zusammen gehen sollen." Die Wahlen werden notiert.

"Jetzt stellt sich ein Kind neben Dich, mit dem Du überhaupt nicht gerne zusammen gehen willst. Du sagst das dem Kind." Die Namensnennung wird als Ablehnung notiert und die Szene wird mit einigen anderen Figuren wiederholt, um noch andere Ablehnungen zu ermitteln.

Die weitgehende Standardisierung der Verfahrensweise und die relativ einfache Handhabbarkeit dieses Tests gestatten den gleichzeitigen Einsatz mehrerer Interviewer und somit die Reduzierung des organisatorischen Aufwandes der Befragung auf ein vertretbares Maß. Es gelang so, den zeitlichen Aufwand pro Schulklasse bei einem Einsatz von fünf Interviewern auf zwei Schulstunden zu begrenzen.

Trotz großer Bedenken, durch die Aufforderung zur Formulierung ablehnender Wahlen bestehende negative Sozialbeziehungen zwischen den Schülern zu verstärken [1], konnte im Sinne der Forschungsfragen (vgl. Hyp. 3 u. 4) nicht auf die Nennung von gegenseitigen Ablehnungen

1) vgl. Bastin, G., a.a.O., S. 22

verzichtet werden. Um diesen möglichen negativen Effekt jedoch soweit als möglich zu vermeiden, wurde allerdings auf eine Befragung nach Gründen für gegenseitige Ablehnung verzichtet, um mögliche Diskriminationsprozesse in den Klassenverbänden nicht noch durch die Thematisierung negativer sozialer Beziehungen zusätzlich zu verstärken.

Ein generelles Problem soziometrischer Tests ist die Begrenzung bzw. Nicht-Begrenzung von Wahlmöglichkeiten. Im allgemeinen empfehlen die Autoren soziometrischer Verfahren eine Beschränkung der Wahlmöglichkeiten auf 2,3 bzw. 5 Personen je Frage aus forschungsmethodischen Gründen: So gestattet eine Begrenzung sowohl eine leichtere Auswertung als auch bessere Mgölichkeiten, die gewonnenen Ergebnisse durch statistische Verfahren, insbesondere bei Korrelationsberechnungen, zu überprüfen. [1)]

Die Einkleidung des vorliegenden Tests in Spielszenen mit einer größeren Gruppierung von Figuren erschwerte besonders bei den Pausenszenen eine Begrenzung der Wahlen auf 3 oder 5 Nennungen. (So kann man z. B. ein Kreisspiel nicht mit lediglich 3 oder 4 Figuren gestalten lassen). Bastin nennt u.a. folgenden Grund, der ebenfalls gegen eine starre Begrenzung der Wahlmöglichkeiten spricht: "Wie kann man zunächst verstehen, daß man eine Anzahl von begrenzten Wahlen oder streng begrenzten Ablehnungen fordern kann. Die expansive Vp, die noch interessante Wahlen nennen möchte, wird gezwungen, künstlich ihr soziometrisches Feld zu beschneiden." [2)]

Die genannten Einwände nötigen zu folgender Verfahrensweise:

---

1) vgl. a.a.O., S. 24 f.

2) a.a.O., S. 25 f.

Grundsätzlich werden im Interview die Wahlmöglichkeiten nicht begrenzt. Allerdings soll der einzelne Interviewer die Befragung nach Möglichkeit so steuern, daß er nach der Nennung von mehr als 5 Wahlen [1] behutsam zur nächsten Szene überleitet. Bei der Auswertung und statistischen Verrechnung werden sodann lediglich die ersten 5 Wahlen berücksichtigt. [2]

5.4.2.2 Zur Reliabilität und Validität der Untersuchungsmethode

Reliabilität

Allgemein versteht man unter Reliabilität "die Konstanz der Meßwerte bei wiederholten Messungen des gleichen Sachverhaltes". [3] Das Maß an Reliabilität im soziometrischen Test besteht in der Konstanz der ermittelten sozialen Beziehungen zwischen Individuen der jeweiligen untersuchten Gruppierung in einem zeitlichen Kontinuum. Ein geläufiges Verfahren zur Messung des Reliabilitätsgrades bildet die Wiederholung des Tests nach einer bestimmten Zeitspanne. Die Höhe des Korrelationskoeffizienten zwischen beiden Testergebnissen gibt Auskunft über die Reliabilität des Tests. Je höher beide Ergebnisse korrelieren, desto höher erscheint das Maß an Zuverlässigkeit des angewandten Verfahrens.

Zur Überprüfung der Zuverlässigkeit soziometrischer Verfahren gibt es eine Reihe von Untersuchungen, die übereinstimmend einen relativ hohen Grad an Konstanz

1) Nach Gronlund sind bei einer Begrenzung 5 Wahlmöglichkeiten vorzuziehen, weil der Zuverlässigkeitsgrad bei 5 Wahlen höher ist als bei 3 und weniger Wahlen und weil sich bei mehr als 5 Wahlen die ermittelte soziale Beziehungsstruktur im Vergleich zu den ersten 5 Wahlen nicht mehr entscheidend verändert. vgl. a.a.O., S. 25

2) Um zu vermeiden, daß Vp, die nur eine oder zwei Wahlen nennen möchten, durch die Aufstellung größerer Gruppierungen in den Spielszenen nicht zur Nennung von Zufallswahlen veranlaßt werden, soll der Versuchsleiter generell auf die Möglichkeit hinweisen, die Spielszenen auch ohne Nennung von mehr Namen durch weitere Figuren ergänzen zu können.

3) Bernsdorf, W. (Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart, 2. Aufl 1969, S. 1315

der ermittelten Ergebnisse belegen.

Bonney zitiert einige Untersuchungen, deren Retests, in Zeitintervallen von drei bis acht Monaten durchgeführt, immerhin noch Korrelationen zwischen 0,42 bis 0,90 zu den Anfangstests ergaben. [1)]

Bastin ermittelt ebenfalls in einer Testreihe in Intervallen über mehrere Monate hohe Korrelationen zwischen Tests und Retests und belegte damit ein befriedigendes Maß an Reliabilität soziometrischer Verfahrensweisen.

Allerdings hängt das Maß an Zuverlässigkeit soziometrischer Tests wahrscheinlich weitgehend von der Fragenkonstruktion [2)] als auch von der Gruppenkonstellation und dem Alter der Probanden ab. Bestehen, wie zur Mitte des ersten Schuljahres, die Schülergruppierungen erst kurze Zeit und tendieren Kinder auf dieser Altersstufe generell zu relativ lockeren personellen Bindungen mit Gleichaltrigen, so ist nicht von vornherein mit einem hohen Maß an Konstanz der ermittelten Wahlbeziehungen zu rechnen. Eine Überprüfung der Ergebnisse mit Hilfe von Retests erscheint somit erforderlich, fand jedoch nicht die Zustimmung der genehmigenden Schulbehörden, so daß eine andere Form der Überprüfung gewählt werden mußte.

So kann man davon ausgehen, daß eine Verifikation der Hypothese 3 (RG-Kinder werden signifikant deutlich abgelehnt) eine Überprüfung auf Reliabilität des Verfahrens mit Hilfe von Retests überflüssig macht. Wird in einem überwiegenden Teil der überprüften sechs

---

1) vgl. Cappel, W., a.a.O., S. 28

2) vgl. Cappel, W., a.a.O., S. 29

Klassen zur selben Zeit ermittelt, daß RG-Kinder im Vergleich zu NRG-Kindern signifikant deutlich abgelehnt werden, so widerspricht dies eindeutig einer Zufallswahrscheinlichkeit und läßt eine hinreichende Zuverlässigkeit des Tests als wahrscheinlich gelten.

Validität

Läßt sich der Zuverlässigkeitswert soziometrischer Verfahren aufgrund der Vielzahl unkontrollierter möglicher Beeinflussungsfaktoren kaum sicher bestimmen, so bereitet die Überprüfung der Validität (Gültigkeit) soziometrischer Tests noch größere Schwierigkeiten. Unter Validität versteht man allgemein den Genauigkeitsgrad, "mit dem das Instrument tatsächlich mißt, was es zu messen vorgibt". [1] So können "die mit den Techniken der Datenbeschaffung (Interviews, Skalen, Beobachtungsverfahren, soziometrische Tests...) erzielten Messungen ... nie als perfekte Messungen der jeweiligen Variablen angesehen werden". [2] Macht man z.B. in soziometrischen Tests konstruierte Wahlsituationen zum Maßstab der vermuteten sozialen Beziehungen, so setzt der Anspruch hinlänglicher Validität dieses Verfahrens voraus, daß die konstruierten Wahlsituationen ein repräsentatives Bild der relevanten sozialen Beziehungen der Untersuchungsgruppe reproduzieren. In diesem Zusammenhang weist Bastin auf die zentrale Bedeutung der Wahlmotivation für die Validität hin. "Man kann gleich zu Beginn einen Grundsatz aufstellen, der direkt aus der Anweisung hervorgeht, die den Personen bei der Vorbereitung des Tests gegeben wird. So hoch wie die Motivation zu bewerten ist,

1) Albers,H.J., Soziokulturelle Determinanten der Gruppenbildung bei Schülern - untersucht an Schülern der Gesamtschule Dortmund - und einige pädagogische Konsequenzen, Diplomarbeit der Universität Köln, Köln 1971/72, S. 26

2) Bernsdorf, W., a.a.O., S. 405

ist auch die Auswertung einzuschätzen. Es ist klar, daß die Anwendung eines Wahlkriteriums, welches das Kind gefangennimmt und ohne Umschweife zur Antwort drängt, eine gute Bürgschaft für die Gültigkeit bietet. Der Gebrauch einer zu hypothetischen Motivation könnte dagegen das Kind nicht zu einer ernsthaften Antwort bringen." [1] Die üblichen Validitätsmessungen hält Bastin für wenig effektiv, da die verwendeten Kontrollkriterien: Verhaltensbeobachtung und Befragungen zur Einschätzung von Gruppenbeziehungen [2] sehr unsicher sind, weil Beobachter lediglich den Phänotyp sozialer Beziehungen und diesen besonders in größeren Gruppen nur sehr unvollständig wahrnehmen können. [3]

---

1) Bastin, G., a.a.O., S. 100

2) A. Mertn verwendet in einer Validitätsuntersuchung zum soziometrischen Test in Schulklassen Verhaltensbeobachtungen und Lehrereinschätzungen von Gruppenbeziehungen als Validisierungskriterien und ermittelt zwischen den Ergebnissen der soziometrischen Tests und ihrer Verhaltensbeobachtungen eine Übereinstimmung von 77 %, zwischen soziometrischen Tests und Lehrerbeurteilungen eine Übereinstimmung von 60%.
vgl. Cappel, W., a.a.O., S. 30 f.

Schiefele berichtet von einem Experiment, das ebenfalls auf eine hinreichende Validität des angewandten soziometrischen Verfahrens hinweist. Man löste nach der Durchführung eines soziometrischen Tests die Sitzordnung der Klasse auf und gestattete den Schülern eine freie Wahl der Sitzordnung in Vierergruppen. Der Vergleich der neuen Sitzordnung mit den Wahlergebnissen des Soziogramms ergab hierbei eine gewisse Annäherung zwischen den Wunschbeziehungen und den konkreten Wahlen der jeweiligen Sitzpartner nach der neuen Sitzordnung.
vgl. Schiefele, H., Über Sozialstrukturen auf der Oberstufe der Volksschule, in: Schule und Psychologie, 1958, S. 76

3) vgl. Bastin, G., a.a.O., S. 100 f.

Ich schließe mich der Auffassung Bastin's weitgehend an, daß eine Kontrolle hinreichender Validisierung soziometrischer Tests am ehesten durch die Wahl möglichst realitätsnaher, für die sozialen Beziehungen relevanten Fragenkonstrukte zu erreichen ist. Das vorliegende Fragenkonstrukt umschließt m.E. ein Spektrum von Wahlsituationen, das weder an der Peripherie schulrelevanter Sozialbeziehungen liegt, noch durch allzu hypothetische und abstrakte Fragenkonstruktionen die ermittelten Wahlbeziehungen fehlerhaft beeinflußt. So entsprechen die in den Szenen dargestellten Pausenspiele durchaus geläufigen Spielhandlungen von Schulanfängern und sowohl die Sitzordnung als auch die Gruppierung in Kolonnenform können als relevante Phänomene schulischer Praxis gelten. Die Einkleidung der Fragen in Spielszenen reduziert darüber hinaus den Abstraktionsgrad der Fragestellungen und hat einen förderlichen Einfluß auf die Motivation der befragten Kinder zur Mitarbeit.

Es ist allerdings zu betonen, daß letztlich auch die geschilderten Bemühungen nicht gestatten, die Validität des verwendeten Instrumentariums als gesichert anzunehmen. Der kaum kontrollierbare Einfluß möglicher anderer Variablen auf die Gültigkeit des Tests empfiehlt daher eine zurückhaltende Interpretation und Bewertung der ermittelten Ergebnisse.

5.5 Durchführung und Ergebnisse der Untersuchung

Bei der Beschreibung des Untersuchungsdesigns und der Methoden wurde bereits darauf hingewiesen, daß die Untersuchung aufgrund methodischer Vorbehalte nur eine begrenzte Aussagekraft hat. Die geringe, nicht nach repräsentativen Gesichtspunkten ausgewählte Population erlaubt es weiterhin nicht, verallgemeinerungsfähige Entscheidungen über die Richtigkeit oder Unrichtigkeit der Hypothesen zu fällen. Ist bei der Darstellung der Ergebnisse trotzdem von einer

Verifikation bzw. Falsifikation der Hypothesen die Rede, so geschieht dies mit folgender Einschränkung: Die gewonnenen Daten gestatten es, die Hypothesen mit einer bestimmten statistischen Sicherheit in der untersuchten Population als verifiziert bzw. falsifiziert zu bezeichnen. Über den Kreis der Befragten hinaus verleihen die Untersuchungsergebnisse den Hypothesen lediglich einen bestimmten Grad an Wahrscheinlichkeit. Allerdings verlangt die Interpretation der Daten die Reflexion innerhalb eines theoretischen Konstrukts und mithin einen Grad der Verallgemeinerung, wie ihn die Methodik und mangelde Repräsentation der Population nicht hinreichend absichert. Bei dem Versuch, die Ergebnisse in einem solchen verallgemeinerten theoretischen Rahmen zu interpretieren, werden die hier formulierten Vorbehalte jedoch stets mitbedacht, auch wenn sie nicht jeweils erneut angeführt werden.

Die Hauptuntersuchung wurde in 6 Schulanfängerklassen an drei Grundschulen (Hagen und Dortmund) in der Zeit vom 21. Januar bis 2. Februar 1973 durchgeführt. [1)]

Um die Ergebnisdarstellung zu vereinfachen, werden folgende Abkürzungen verwendet:

Untersuchte Klasse	=	Nr. 1 - 6
Randgruppenkinder	=	RG
Nicht-Randgruppenkinder	=	NRG
Gruppengröße	=	(N)
Gesamtzahl/Summe	=	Σ

1) Die Auswahlmöglichkeiten der Untersuchungspopulation wurde erheblich dadurch eingeschränkt, daß von den relativ wenigen Grundschulen in den Stadtbezirken, zu deren Einzugsgebieten Obdachlosensiedlungen gehörten, etliche Schulleitungen die Genehmigung einer Untersuchung verweigerten oder von Bedingungen abhängig machten, die letztlich nicht zu erfüllen waren. (z.B. Begrenzung der Untersuchung auf eine Schulstunde, Verweigerung der Einsicht in Klassenbücher u.ä.). Umso mehr ist an dieser Stelle den Kollegen an den Schulen zu danken, die uns ihre uneingeschränkte Unterstützung gewährten.

Die Untersuchungspopulation besteht aus folgenden Vergleichsgruppen:

Nr.	RG (N)	NRG (N)	Nicht-Arbeiterkinder[1] (N)
1	7	29	4
2	4	27	4
3	8	38	3
4	12	35	0
5	5	34	4
6	3	31	5
Σ	39	192	20

5.5.1 Schülertypisierungen

Hier sollen die Ergebnisse zur Verifizierung der Hypothesen 1 und 2 dargestellt werden:

Hypothese 1 : Obdachlosenkinder werden bereits in Schulanfängerklassen als eine Gruppe potentieller "Schulversager" identifiziert.

Hypothese 2 : Obdachlosenkinder werden bereits in Schulanfängerklassen als eine Gruppe verhaltensauffälliger Schüler identifiziert.

---

1) Die Anzahl der Nicht-Arbeiterkinder wurde ermittelt, um zu überprüfen, inwieweit ihre Gruppenstärke in den einzelnen Klassen eine gesonderte Berücksichtigung bei der Auswertung der Untersuchungsergebnisse erforderlich macht.

Schulerfolgsprognosen :

Mit Hilfe des zuvor beschriebenen Fragenkataloges wurden in den 6 Schulanfängerklassen die jeweiligen Prognosen der Klassenlehrer zum kurzfristigen und langfristigen Schulerfolg eines jeden Schülers ermittelt. Die Skalierung des Fragenkataloges in jeweils vier Merkmalsdimensionen (schwächste Ausprägung (1) : sehr negative Schulerfolgsprognose - stärkste Ausprägung (4) : sehr positive Schulerfolgsprognose) ermöglicht eine Klassifizierung der Schüler in quantitative Merkmalsklassen und einen Vergleich der Untersuchungsgruppen (RG : NRG) im Hinblick auf deutliche Unterschiede der ermittelten Merkmalsgrößen. [1] Ordnen die befragten Lehrer RG-Kindern im Vergleich zu NRG-Kindern signifikant deutlicher negative Schulerfolgsprognosen zu, so verifiziert dies die Hypothese 1. Alle anderen Ergebnisse falsifizieren dagegen die Hypothese. Es wird jeweils geprüft, ob die Klassifikationsunterschiede je Gruppe noch zufällig sind, oder auf eine Gesetzmäßigkeit zurückgeführt werden können [2]. Als Signifikanzniveau setzen wir $\alpha \leq 0{,}5$ fest. Auf jede der 2 Dimensionen (kurzfristiger Schulerfolg; langfristiger Schulerfolg) konnten die befragten Lehrer mit je vier Kategorien reagieren (vgl.S. 130).

1) Die Ziffern 1 - 4 sind Rangquoten im Sinne einer ordinalen Skala, die zwar den jeweiligen Rangplatz eines Untersuchungsobjektes bezeichnen, jedoch keinerlei Aussagen über die "absolute Quantität einer bei diesem Untersuchungsobjekt auftretenden Eigenschaft" gestatten. vgl. Mayntz,R. u.a., a.a.O., S. 39. Im Sinne dieser Einschränkung gestattet das Meßinstrument lediglich Aussagen in Form eines Größenvergleichs der quantitativen Merkmalsausprägungen.

2) Als Rechenverfahren wählten wir den Wilcoxon-Z-Stichproben-Test. Dieser Test hat gegenüber dem klassischen Student'schen t-Test den Vorteil, daß er auch im Falle einer nicht-normalen Verteilung anwendbar ist.
vgl. Lienert, G.A., Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik, Bd. 1, Meisenheim a. Glan 1973, S. 213 ff.

stark negativ (1)
..... (2)
..... (3)
stark positiv (4)

Die Darstellung der Mittelwerte je Antwortklasse (Addition der Skalenwerte der Probanden:N) in den einzelnen Untersuchungsgruppen ergibt folgendes Bild: [1)]

Nr.	Schulerfolgsprognosen RG/NRG			
	kurzfristige		langfristige	
	M RG / NRG	$\alpha \leq .05$	M RG / NRG	$\alpha \leq .05$
1	2,14 / 3,36	.05	1,42 / 2,36	.05
2	1,75 / 3,17	.01	1,50 / 2,78	.01
3	1,87 / 3,35	.01	1,62 / 2,60	.01
4	2,08 / 3,47	.01	1,75 / 2,78	.01
5	1,80 / 3,44	.01	1,40 / 2,62	.01
6	2,00 / 3,67	.05	1,33 / 2,78	.05

Statistischer Befund: In allen sechs Klassen ist der Unterschied zur erwarteten Gleichverteilung der Schulerfolgsprognosen in den Sozialschichten (RG:NRG) signifikant ($\alpha \leq .01/.05$). Die Ergebnisse bestätigen die 1. Hypothese. Allerdings wird die Eindeutigkeit dadurch beeinflußt, daß ein Teil der Randgruppenkinder extrem niedrige Werte auf sich vereinigt. Überprüft man die Verteilung der niedrigsten möglichen Zuschreibungen (wird das Klassenziel nicht erreichen (1) + Überweisung in die Sonderschule (1) je Proband) in den einzelnen Schulklassen, so erhält man folgendes Bild:

	(N)		Anteil der niedrigsten möglichen Zuschreibung	
Nr.	RG	NRG	RG	NRG
1	7	22	2	3
2	4	23	2	1
3	8	28	4	-
4	12	23	4	-
5	5	29	2	1
6	3	28	2	2

Der Anteil von Schülern, denen die Lehrer extrem niedrige Schulerfolgsprognosen zuschreiben, ist in den sechs überprüften Klassen ungefähr vergleichbar hoch (maximal 5; minimal 3). Der ungewöhnlich hohe Anteil von RG-Kindern in dieser Kategorie deckt sich mit dem Phänomen der ungewöhnlich hohen Abgangsquote von RG-Kindern in Sonderschulen bereits zu Beginn der Schullaufbahn.

Beurteilung sozialer Verhaltensweisen

Das Untersuchungsinstrument zur Überprüfung der Hypothese 2 umfaßt 5 verschiedene Dimensionen sozialer Verhaltensqualifikationen mit jeweils fünf voneinander abgestuften, bipolar konstruierten Beurteilungskategorien. (vgl. S.140 ff.)

stark positiv (5)
..... (4)
..... (3)
..... (2)
stark negativ (1)

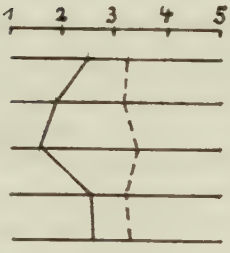
Die ordinale Skalierung ermöglicht eine Klassifizierung der einzelnen Schüler in quantitative Merkmalsklassen und einen Vergleich der Untersuchungsgruppen (RG:NRG) im Hinblick auf vermutete, unterschiedliche Merkmalszuschreibungen im Sinne der Hypothese.

Die Hypothese ist verifiziert, wenn die Randgruppenkinder in den einzelnen Schulklassen im Vergleich zu den Nicht-Randgruppenkindern signifikant deutlich geringere, d.h. negativere Merkmalszuschreibungen auf sich vereinen. Die Darstellung der Mittelwerte je Antwortklasse (Addition der Skalenwerte der Probanden:N) in den einzelnen Untersuchungsgruppen ergibt folgendes Bild :

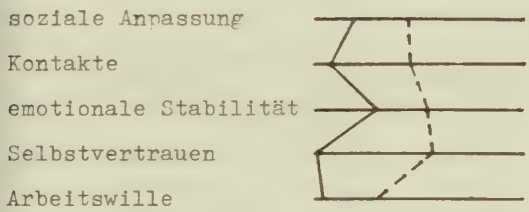
Schülertypisierungen (M)

RG-Schüler
NRG-Schüler

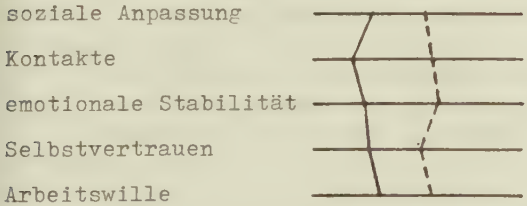
Klasse 1



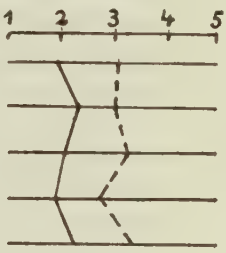
Klasse 2



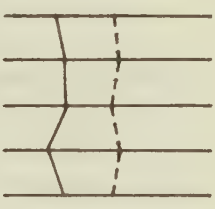
Klasse 3



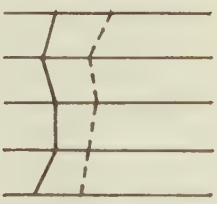
Klasse 4



Klasse 5



Klasse 6



In allen Klassen liegen die Mittelwerte der Randgruppenkinder unterhalb der ermittelten Werte der Nicht-Randgruppenkinder. Besonders in der Klasse 2 nähern sich die Mittelwerte der Randgruppen am weitesten dem negativen Pol und es erscheinen in diesen Gruppen die offenbar größten Differenzen gruppenspezifischer Merkmalszuschreibungen im Sinne der Hypothese 2. In der Klasse 6 findet sich die offenbar größte Annäherung der gruppenspezifischen Mittelwerte, wobei sich die NRG-Einstufungen im Vergleich zu den übrigen NRG-Gruppen allerdings stärker dem negativen Pol zu nähern scheinen. Die rechnerische Überprüfung der Verteilung gruppenspezifischer Merkmalszuschreibungen mit Hilfe des Wilcoxon-t-Tests erbringt folgende Signifikanzen im Sinne der Hypothese 2:

Nr.	Anpassung	Kontakte	Emotionale Stabilität	Selbst-sicher-heit	Arbeits-wille
1	n.s.	.01	.01	n.s.	.05
2	.01	.01	n.s.	.01	n.s.
3	.01	.01	.01	n.s.	.01
4	.01	.01	.01	n.s.	.01
5	.01	.01	.01	.01	n.s.
6	.01	.01	n.s.	n.s.	.05

Statistischer Befund:
Es zeigt sich, daß die Ergebnisse die Hypothese nur teilweise verifizieren. Während die Dimension "soziale Kontakte" und "soziale Anpassung" eindeutige Signifikanzen (mit einer Ausnahme) liefern, lassen es die voneinander abweichenden Ergebnisse der drei anderen Dimensionen nicht zu, von einer eindeutigen Verifikation der Hypothese zu reden, zumal der Umfang der unter-

suchten Population an der unteren, für statistische Verrechungsverfahren vertretbaren Grenze liegt.

Aus den vorliegenden Daten läßt sich keine plausible Erklärung für die abweichenden Ergebnisse in jeweils zwei Klassen bei den Dimensionen "emotionale Stabilität" und "Arbeitswille" ableiten. Allerdings belegen die Mittelwertskurven, daß auch in diesen Klassen die Punktwerte der RG-Kinder bei den genannten Dimensionen im Vergleich zu den Werten der NRG-Kinder näher am negativen Pol liegen und so die Hypothese zumindest ebenfalls tendenziell bestätigen.

Deutliche Abweichungen zur formulierten Hypothese liefert die Dimension "Selbstsicherheit". Hier lassen sich lediglich in zwei Klassen Signifikanzen im Sinne der Hypothese ermitteln. Weder aus einem Vergleich der vorliegenden Daten, wie etwa aus der Gruppenzusammensetzung, noch aus dem Verlauf der Mittelwertskurve ergeben sich Anhaltspunkte für eine schlüssige Interpretation der ermittelten Abweichungen.

Um zusätzliche Informationen zu erhalten, wird der Anteil von Einstufungen ermittelt, die sich dem negativen Pol am weitesten nähern. Bei minimal fünf und maximal 25 möglichen Punktwerten je Schüler erscheint es angemessen, den oberen Grenzwert der extrem negativen Einstufungen durch den Punktwert 10 festzulegen. Die negativen Einstufungen (≤ 10) verteilen sich folgendermaßen in den Schichtengruppen (RG:NRG) der untersuchten Schulklassen:

Nr.			Anteil der extrem niedrigen Einstufungen (≤10) in:	
	RG	NRG	RG	NRG
1	7	22	2	0
2	4	23	4	3
3	8	28	4	3
4	12	23	7	1
5	5	29	4	1
6	3	28	3	3

Der verhältnismäßig hohe Anteil von Randgruppenkindern in der Kategorie extrem niedriger Einstufungen im Vergleich zu Nicht-Randgruppenkinder [1] stützt zusätzlich die Hypothese und gestattet es, unter Berücksichtigung des ermittelten Signifikanzniveaus von einer tendenziellen Verifikation der Hypothese zu reden.

Interpretation

Die Untersuchungsergebnisse zu den Hypothesen 1 und 2 bestätigen, daß die Schülertypisierungen der befragten Lehrer nach Leistung und Sozialverhalten weitgehend mit der sozialen Herkunft der Schüler korrespondieren. Einem überproportional großen Anteil von RG-Kindern wird bereits zu Beginn der Schullaufbahn Leistungsversagen und mangelnde Anpassungsfähigkeit

1) Der ermittelte Anteil von 20 % extrem niedriger Einstufungen sozialer Verhaltensqualifikationen von Schülern durch Lehrer entspricht weitgehend den Ergebnissen von Brusten/Hurrelmann. Die Verfasser ermittelten in einer umfangreichen Studie(N=819), daß die befragten Lehrer 24 % ihrer Schüler als sehr delinquent einstuften.
vgl. Brusten,M., Hurrelmann,K., a.a.O., S. 56

an schulische Verhaltensstandards zugeschrieben. [1] Über die Ursachen der schichtentypischen Klassifikationszuschreibungen sowie über die Richtung der feststellbaren Interdependenzen von Leistungs- und Verhaltenstypisierungen gestatten die vorliegenden Ergebnisse keine direkten Schlußfolgerungen.

So wäre es durchaus denkbar, daß Stereotypien und bestimmte Erwartungen gegenüber RG-Kindern das Urteil der Lehrer entscheidend vorstrukturieren. [2] Es ist ebenfalls nicht auszuschließen, daß unterrichtliche Schwierigkeiten aufgrund mangelnder Leistungsfähigkeit der RG-Kinder zu einer starken Belastung für die betroffenen Lehrer werden, in deren Gefolge starke Ablehnungstendenzen produziert werden [3], die dann zu einer pauschal negativen Typisierung dieser Kinder führen.

Die Überprüfung der Typisierungszuschreibungen von einigen RG-Kindern gestattet den Schluß, daß die auffällig negativen Bewertungen eines Großteils der RG-Kinder offenbar nicht durchgängig das Resultat negativer Voreinstellungen der betroffenen

---

1) Unter Berücksichtigung der Tatsache, daß die Ergebnisse in Populationen gewonnen wurden, die überwiegend aus Unterschicht-Kindern bestehen, muß man die ermittelten Auffälligkeiten der RG-Kinder als besonders krasse Form der allgemein feststellbaren schulischen Benachteiligungen von Unterschichtkindern werten.

2) vgl. Cheyney,A.B., a.a.O., Iben,G., a.a.O., S. 27

3) Auf mögliche Interdependenzen in dieser Richtung wurde beonders in folgenden Untersuchungen aufmerksam gemacht:
Kemmler, L., Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967, S. 63; Nelles,M., Typische Merkmale der Außenseiterposition bei Kindern am Ende der Grundschulzeit, in: Schule und Psychologie, Zeitschrift für Pädagogische Jugendkunde und Psychologie der Erziehung,7,1969,S. 217 ff; Langner,K., Schlattmann, H., a.a.O., S. 85 ff; Brusten,M., Hurrelmann,K., a.a.O., S. 56 ff.

Lehrer sind. So wird bei insgesamt 7 Schülern in 5 Klassen die generell negative Beurteilung zugunsten einer positiven Leistungs- und Verhaltenstypisierung durchbrochen.

		Schulerfolg		Sozialverhalten				
Klassen-Nr.	Schüler-Nr.	kurz-fristig	lang-fristig	Anpas-sung	Kon-takte	Emotionale Stabilität	Selbst-vertrauen	Arbeits wille
1	4	4	2	3	3	3	3	3
3	5	4	3	3	3	3	3	3
4	9	4	3	4	4	4	3	4
4	11	4	2	3	3	4	3	3
4	12	4	2	2	3	2	4	4
5	3	3	2	4	4	4	4	3
6	1	4	2	2	2	2	2	2

Die Ergebnisse belegen zwar eine Interdependenz zwischen positiven Schulerfolgsprognosen und positiven Bewertungen des Sozialverhaltens, jedoch gestattet die geringe Population weder eine Generalisierung dieser Aussage, noch gibt das Ergebnis Hinweise auf die Richtung des sichtbaren Zusammenhangs.

Gemäß unserer Hypothesenkonstruktion vermuten wir zwischen den Interdependenzen der Lehrerbeurteilungen in den Dimensionen von Schulleistung und Sozialverhalten keine Zusammenhänge im Sinne einer Ursache-Folge-Relation. Vielmehr ist anzunehmen, daß die milieuspezifischen Sozialisationsbedingungen in RG-Familien einen Großteil dieser Kinder in der Schule sowohl im Leistungs- als auch im Verhaltensbereich gleichermaßen auffällig werden lassen. Bereits kurze Zeit nach dem Schuleintritt zeigt sich sehr deutlich, wie stark die Anforderungen der Schulkultur und die besonders in RG-Milieus erworbenen Qualifikationen aus-

einanderklaffen. Intellektuelle Leistungsfähigkeiten und soziale Verhaltensweisen, wie sie ein erfolgreicher Schulbesuch voraussetzt, sind in keiner Weise mit den in RG-Familien erworbenen Fähigkeiten kongruent. Die Wahrnehmung solcher Abweichungen, die eine permanente Störung bzw. Gefährdung erfolgreicher Unterrichtsabläufe darstellen, verdichten sich bei den betroffenen Lehrern zu negativen Typisierungen, wie wir sie in der vorliegenden Untersuchung ermitteln konnten. [1)]

Diese Typisierungen beeinflussen den weiteren Sozialisationsprozeß der betroffenen Kinder in folgender Weise zusätzlich nachteilig:

- Die mangelnde Konformität der RG-Kinder mit den schulischen Verhaltensstandards erschwert bzw. bedroht permanent den Erfolg der Lehrerarbeit und beeinflußt vermutlich seine Sympathiebeziehungen zu den betroffenen Schülern negativ.. Im schulischen Interaktionsprozeß setzt der Lehrer aufgrund dieser negativen Sympathiebeziehungen Signale, die als Ablehnungen empfunden werden . [2)] Positive Beziehungen zum Lehrer als emotionale Bezugsperon und positive Verstärkungen als Voraussetzung von Leistungs-

---

1) Ulich/Mertens betonen in diesem Zusammenhang, daß schulische Beurteilungen der Leistung sowie der Persönlichkeit von Schülern "ihre Kriterien und Maßstäbe aus ... Zweckbestimmungen des Systems Schule sowie aus normativen Übereinkünften ... , die das Selbstverständnis des Lehrers als Bezugssystem seines Urteils ausmachen", beziehen. Dieser Hinweis verdeutlicht, daß dem negativen Typisierungsprozeß durch Lehrer im Falle schulischen Versagens von Schülern ein Zwangsmechanismus zugrunde liegt, dem sich der Lehrer als Rollenträger der schulischen Institution kaum entziehen kann.
vgl. Ulich,D., Mertens, W., a.a.O., S. 14

2) vgl. a.a.O., S. 25

motivation und Lernerfolg bleiben den betroffenen Kindern unter diesen Bedingungen von vornherein verwehrt. [1)]

- Die negativen Typisierungen dienen bereits kurzfristig als Alibi für das Scheitern schulischer Bemühungen um Lernerfolge bei den betroffenen Kindern. Mit Hinweisen auf ihre vorgeblich im normalen Schulbetrieb nicht kompensierbaren Defizite schiebt man sie häufig bereits nach kurzer Zeit in Sonderschulen ab. Die Bereitschaft der befragten Lehrer, RG-Kindern bereits zum Zeitpunkt der Befragung einen langfristig negativen Schulerfolg (Sonderschule) zu testieren, stützt diesen Interpreationszusammenhang. Die betroffenen Kinder sind bereits zu Beginn ihrer Schullaufbahn als potentielle Schulversager abgeschrieben.

Werden diese Typisierungen, wie wir vermuten, häufig zur Leitlinie unterrichtlicher Vollzüge, so reduziert dies die Partizipationschancen der betroffenen Schüler an Lernvollzügen von vornherein auf ein Minimum.

- Permanente schulische Mißerfolge und negative Beziehungsdefinitionen leiten zusätzliche soziale Mißerfolge ein. So beeinflussen die negativen Typisierungen der RG-Kinder bereits zu Beginn ihrer Schullaufbahn sowohl ihren Beliebtheitsstatus im Klassenverband als auch ihre Selbstkonzeption sehr negativ, wie in der weiteren Untersuchung zu belegen ist.

---

1) vgl. Brusten,M., Hurrelmann,K., a.a.O., S. 58

5.5.2 Beliebtheitspräferenzen im Klassenverband

Den vermutlichen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Ausprägungen der Schülertypisierung und den Beliebtheitspräferenzen im Klassenverband formulierten wir in den Hypothesen 3 - 5:

Hypothese 3: Die Obdachlosenkinder sind identisch mit der Gruppe von Schülern, die bereits kurzfristig im Klassenverband von Schülern anderer Herkunftschichten deutlich abgelehnt werden.

Hypothese 4: Die Schulanfänger aus Obdachlosenmilieus äußern gegenüber Mitschülern der eigenen Herkunftsschicht vergleichbar deutlichere Ablehnungen als gegenüber ihren Mitschülern aus anderen Schichten.

Hypothese 5: Ihre Wunschbeziehungen konzentrieren sich auf solche Mitschüler, die im Vergleich zur eigenen Stellung über einen positiven Status in der Hierarchie schulischer Rangplätze verfügen.

Die Hypothesen werden mit Hilfe des beschriebenen soziometrischen Verfahrens überprüft. Signifikant deutliche Bevorzugungen der NRG-Kinder bei den Wahlen im Vergleich zu den RG-Kindern, sowie signifikante Unterschiede in umgekehrter Richtung bei den ermittelten Ablehnungen verifizieren die Hypothese 3.

Als statistisches Verrechnungsverfahren zur Überprüfung der Hypothesen 3 - 5 dient der Binomialtest.[1] Mit Hilfe dieses Tests wird jeweils geprüft, ob die ermittelten Abweichungen zur zufälligen Gleichverteilung im Sinne der Hypothesen signifikant sind ($\alpha \leq .05$).

---

1) vgl. Lienert, G.A., a.a.O., S. 143 ff.

Ergebnisse zur Hypothese 3:

Die untersuchten Schulanfänger verteilen die Wahlen und Ablehnungen auf NRG- bzw. RG-Mitschüler wie folgt:

			erhaltene positive Wahlen			erhaltene Ablehnungen		
	N		Wahlhäufigkeiten:		Signifikanz-niveau $\alpha \leq .05$	Wahlhäufigkeiten:		Signifikanz-niveau $\alpha \leq .05$
Nr.	RG	NRG	gesamt	RG		gesamt	RG	
1	7	23	260	18	.01	195	94	.01
2	4	23	269	5	.01	158	51	.01
3	8	28	315	19	.01	265	68	n.s.
4	12	23	358	56	.01	317	120	.01
5	5	29	310	19	.01	325	117	.01
6	3	28	362	24	.05	284	40	

Statistischer Befund:

In allen untersuchten Klassen ist die Differenz zur zufälligen Gleichverteilung der erhaltenen Wahlen auf NRG- und RG-Schüler signifikant ($\alpha \leq .05$) Bei den erhaltenen Ablehnungen lassen sich differenziertere Ergebnisse ermitteln. Während in 4 Klassen Signifikanzen im Sinne der Hypothese feststellbar sind, erbringen die Daten der Klassen 3 und 4 keine eindeutigen Resultate. Die Signifikanzen bei den Wahlen in allen untersuchten Klassen sowie bei den Ablehnungen in immerhin 4 Klassen gestatten es jedoch insgesamt, die Hypothese 3 als verifiziert zu betrachten. Allerdings erscheint es beachtenswert, daß gerade in den beiden Klassen mit dem größten Anteil von RG-Kindern (N = 12 bzw. 8) die offenbar geringsten Neigungen zu deutlichen Ablehnungen der RG-Kinder bestehen.

Ergebnis zur Hypothese 4:

Zur Überprüfung der Hypothese 4 werden die gruppeninternen Ablehnungen der RG-Kinder (RG:NRG) mit ihren gruppenexternen ablehnenden Wahlen (RG:NRG) verglichen.

Signifikant deutliche Konzentrationen von Ablehnungen auf RG-Mitschüler verifizieren die Hypothese 4.

Die untersuchten RG-Kinder der einzelnen Schulklassen verteilen ihre Ablehnungen auf RG- bzw. NRG-Mitschüler wie folgt:

	N		Ablehnende Wahlen von RG-Kindern		
			Wahlhäufigkeiten:		Signifikanzniveau $\alpha \leq .05$
Nr.	RG	NRG	gesamt	RG	
1	7	23	44	23	.01
2	4	23	24	15	.01
3	8	28	45	11	n.s.
4	12	23	99	31	n.s.
5	5	29	49	28	.01
6	3	28	30	9	.01

Statistischer Befund:

Während die eindeutig signifikanten Ergebnisse in 4 Klassen die Hypothese verifizieren, erbringen die Daten der Klassen 3 und 4 keine Signifikanzen. Es handelt sich hierbei um die beiden Klassen, deren Ergebnisse bei der Überprüfung der Hypothese 3 bereits ebenfalls auffällig geringe Neigungen zu ablehnenden Wahltendenzen gegenüber RG-Kindern deutlich werden ließen. Inwieweit die relativ große Gruppenstärke der RG-Kinder oder etwaige andere Variablen das Ergebnis beeinflussen, ist aus den vorliegenden Daten nicht ersichtlich. Die Abweichungen in den zwei Klassen erlauben es nicht, die Hypothese als verifiziert zu betrachten. Allerdings weisen die eindeutigen Ergebnisse in insgesamt 4 Klassen auf eine zumindest tendenzielle Bestätigung der Hypothese 4 hin.

Ergebnisse zur Hypothese 5:

Die Hypothese 5 geht von der Annahme aus, daß RG-Kinder ihre Wunschbeziehungen auf solche Schüler konzentrieren, die über einen positiven Status in der Hierarchie von Leistungsrangplätzen der einzelnen Schulklassen verfügen. Um die Hypothese überprüfen zu können, werden die Schüler jeder Klasse in zwei Gruppen eingeteilt: Eine Gruppe umschließt jeweils alle Schüler, die über einen positiven Leistungsrangplatz verfügen, während der anderen Gruppe die Schüler mit einem negativen Leistungsrangplatz zugeordnet werden. Als Klassifikationsmaßstab für diese Einteilung dient jeweils die Summe der Punktwerte des Lehrerurteils zum Sozialverhalten und zur Schulerfolgsprognose eines jeden Schülers. Die Trenngrenze beider Gruppen bilden die jeweiligen Mittelwerte (Summe der Punktwerte des Lehrerurteils je Schüler: Anzahl der Schüler) in den einzelnen Schulklassen. Alle Schüler mit einem im Vergleich zum Mittelwert höheren Punktwert (> M) werden der oberen, alle diejenigen mit einem vergleichweise geringeren Punktwert (< M) werden der unteren Gruppe zugeordnet. [1)]

---

1) Ein solches Verfahren ist nicht unproblematisch, da die Mittelwerte als Klassifikationsmaßstäbe kaum eine hinreichende Trennschärfe beider Gruppen gewährleisten. Weil jedoch die verwendeten Skalen keinen natürlichen Nullpunkt (Mittelpunkt) besitzen, der einen Maßstab für trennschärfere Klassifikationen bilden könnten, verbleibt ein solches Verfahren letztlich als einzige Möglichkeit.

Nr.	Mittelwerte des Lehrerurteils (Trenngrenze)	Anteil der Schüler	
	Sozialverhalten (M)	positive	negative
	Schulerfolg (M)	Ränge (> M)	Ränge (< M)
1	14,75	16	12
	5,39	16	12
2	13,81	15	12
	5,40	14	13
3	14,88	23	13
	5,41	20	16
4	14,42	20	15
	5,42	18	17
5	15,23	18	16
	5,64	16	18
6	12,77	20	11
	6,12	14	17

Konzentrieren die RG-Kinder ihre Wunschbeziehungen signifikant deutlich auf Schüler der Gruppe mit vergleichbar positiven Rangplätzen, so verifiziert dies die Hypothese.

Die Untersuchung der Verteilung von RG-Wunschbeziehungen auf Schüler aus Gruppen mit positiven bzw. negativen Rangplätzen erbrachte folgendes Bild:

Nr.	gewählte Schüler mit positiven Rängen (N)	Sozialverhalten Schulerfolg	gewählte Schüler mit negativen Rängen (N)	Signifikanzniveau .05
1	17 19	---	15 15	n.s.
2	5 6	---	5 4	n.s.
3	34 24	---	7 17	.01 .01
4	50 45	---	25 30	.01 .01
5	16 16	---	5 5	.01 .01
6	18 12	---	4 10	.01 .05

Statistischer Befund:
In insgesamt 4 Klassen konzentrieren die RG-Schüler ihre Wunschbeziehungen signifikant deutlich auf die Schülergruppen, die sowohl über einen vergleichsweise positiven Leistungsrangplatz als auch über eine positive Einschätzung ihrer sozialen Verhaltensweisen verfügen. Lediglich in den Klassen 1 und 2 lassen sich keine Signifikanzen im Sinne der Hypothesen ermitteln. Die deutlichen Ergebnisse in den 4 Klassen gestatten es, die Hypothese 4 tendenziell als verifiziert zu betrachten.

Interpretation:
Die Ergebnisse zur Hypothese 4 vermitteln ein Bild davon, daß bereits Schulanfänger ihre Sympathiebeziehungen im Klassenverband teilweise recht eindeutig strukturieren. Dies mag insofern überraschen, als man Kindern dieser Altersstufe allgemein eine relativ schwache Ausprägung der Fähigkeit zur Partnerwahl testiert. [1]

1) vgl. Hillebrandt, G., Die Gruppenstruktur einer Schulklasse und ihre Wandlung, in: Schule und Psychologie, 1958, S. 227

Um diesen offensichtlichen Widerspruch zu klären, soll in 3 Klassen [1] durch Berechnung der Parameter der binomialen Funktion [2] der Anteil völlig eindeutig (nicht zufällig) gewählter bzw. abgelehnter Schüler ermittelt werden.

---

1) Um ein möglichst breites Spektrum verschiedener sozialer Konstellationen zu erfassen, werden die Klassen mit den größten Unterschieden in der sozialen Zusammensetzung und den größten Differenzen der bisherigen Ergebnisse untersucht. Dabei handelt es sich um die Klassen mit den Nummern 2, 4 und 6.

2) Der verwendete Test ermittelt Wahrscheinlichkeitsgrenzen, die eine Eleminierung aller möglicher Zufallsergebnisse gestattet. Anhand der ermittelten Wahlhäufigkeiten werden ein oberer und ein unterer Grenzwert errechnet. Alle Werte, die zwischen den beiden Grenzwerten liegen, sind als nicht signifikant zu betrachten. Alle Werte, die unterhalb des unteren Grenzwertes liegen, sind signifikant niedriger, alle Werte oberhalb des oberen Grenzwertes sind signifikant höher als mögliche zufällige Wahlen. Die Grenzwerte erlauben es, die Probanden in folgendes Klassifikationsschema einzuteilen:

   Bei den positiven Wahlen können alle Probanden mit Werten oberhalb des oberen Grenzwertes als "Beliebte", alle diejenigen mit Werten unterhalb des unteren Grenzwertes als "Isolierte" betrachtet werden.

   Bei den Ablehnungen können alle Probanden mit Werten oberhalb der oberen Grenze als "Ausgeschlossene", alle diejenigen mit Werten unterhalb der unteren Grenze als "Nichtbeachtete" klassifiziert werden.
   vgl. Bastin, G., a.a.O., S. 42 ff.

Nr.	N		erhaltene Wahlen				erhaltene Ablehnungen			
			Isolierte		Beliebte		Nichtbeachtete		Ausgeschlossene	
	RG	NRG	N	(%)	N	(%)	N	(%)	N	(%)
2	4	23	7	25	8	28	14	52	7	26
4	12	23	12	34	8	23	11	32	12	34
6	3	28	9	29	10	32	8	26	8	26
gemittelte Prozentwerte				29		27		36		28

Die gemittelten prozentualen Schüleranteile der 3 Klassen bei den eindeutigen Wahlen und Ablehnungen bewegen sich zwischen 27 % und 36 %. Der geringfügige prozentuale Anteil völlig eindeutiger Wahlpräferenzen bestätigt die allgemeine Feststellung, daß Schulanfänger in nur geringem Maße zu eindeutigen und stabilen sozialen Beziehungen im Klassenverband neigen. Der hohe Anteil von RG-Kindern bei den als eindeutig zu interpretierenden Ablehnungen belegt allerdings auch, daß unter bestimmten Bedingungen Ausnahmen von dieser generell gültigen Feststellung zu vermuten sind.

Besonders jüngere Schüler neigen dazu, schulische Bewertungskriterien zum eigenen Maßstab für die Intensität und Richtung ihrer sozialen Beziehungen zu machen. [1] Sie übernehmen die Vorstellungen der Lehrer von schlechten Schülern [2] und isolieren diese bereits kurzfristig von sozialen Kontaktchancen im System der formellen und informellen Beziehungen des Klassenverbandes. Besonders diejenigen Schüler, die durch extreme

1) Muggenthaler,H., Die soziologische Stellung hilfsbedürftiger Kinder in einer Volksschulklasse, in: Zeitschrift für Psychologie und Kinderpsychiatrie, Göttingen 1955, 4. Jrg., S. 228

2) vgl. Höhn, E., a.a.O., S. 209

Verhaltens- und Leistungsabweichungen von Schulbeginn an auffallen, werden innerhalb kürzester Zeit in eine Isolation gedrängt, die ihnen emotional befriedigende Kontaktchancen von vornherein verwehrt und somit ihren Leidensdruck, den sie durch ihr permanentes Schulversagen ohnehin ständig erleben, noch zusätzlich verstärkt.

Um nachzuweisen, daß auch im vorliegenden Falle schulische Leistungsränge und Verhaltensweisen als intervenierende Variablen der eindeutigen Ablehnungen von RG-Kindern zu betrachten sind, werden die verschiedenen Dimensionen des Lehrerurteils mit den ablehnenden Schülerwahlen korreliert. [1)]

Die korrelationsstatistische Prüfung des vermuteten Zusammenhanges ergibt folgendes Bild:

---

1) Mit Hilfe von Korrelationsrechnungen läßt sich die Intensität und Richtung von Zusammenhängen verschiedener Merkmale ermitteln. Die Höhe des errechneten Koeffizienten, eines Zahlenwertes zwischen + 1,00 und - 1,00 erlaubt Rückschlüsse auf die Stärke des Zusammenhanges zweier Merkmale. So würde z.B. ein Koeffizient von + 1,00 einen vollständigen Zusammenhang bedeuten, während ein Wert von 0,00 darauf hinweist, daß die Merkmale voneinander unabhängig sind. Das Vorzeichen des Koeffizienten gibt die Richtung des Zusammenhanges an. Besteht im vorliegenden Falle eine Beziehung zwischen geringen Punktwerten des Lehrerurteils (Schulversager) und hohen Werten bei den ablehnenden Schülerwahlen (negativer Beliebtheitsstatus), so müßte sich bei der korrelationsstatistischen Überprüfung ein negativer Koeffizient ergeben.

Die Berechnungsgrundlage für die korrelationsstatistische Überprüfung bildet der Kendall-Korrelationstest.
vgl. Lienert, G.A., a.a.O., S. 608 ff.

		Korrelationskoeffizienten zwischen den Dimensionen des Lehrerurteils und dem negativen soziometrischen Status von Schülern					
Nr.	Dimensionen des Lehrerurteils	Klassen-Nr. 1	2	3	4	5	6
1	Soziale Anpassung	-0,123	-0,230	$-0,261^{+}$	$-0,292^{++}$	-0,274	-0,210
2	Soziale Kontakte	-0.236^{+}	$-0,267^{+}$	$-0,342^{++}$	$-0,336^{++}$	$-0,313^{++}$	-0,221
3	Emotionale Stabilität	-0,160	-0,168	$-0,234^{+}$	$-0,263^{+}$	$-0,249^{+}$	-0,154
4	Selbstsicherheit	0,209	$-0,253^{+}$	-0,126	-0,134	$-0,279^{+}$	-0,120
5	Arbeitswille	0,214	-0,139	$-0,320^{++}$	$-0,299^{++}$	-0,142	-0,202
6	Summe der Punktwert 1-5	$0,270^{++}$	$-0,299^{+}$	$-0,360^{++}$	$-0,356^{++}$	$-0,338^{++}$	$-0,251^{+}$
7	kurzfristige Schulerfolgsprognose	0,204	-0,230	$-0,269^{+}$	$-0,258^{+}$	$-0,245^{+}$	-0,204
8	langfristige Schulerfolgsprognose	$0,295^{+}$	$-0,330^{++}$	$-0,330^{++}$	$-0,309^{++}$	$-0,285^{++}$	$-0,273^{+}$

Statistischer Befund:
Insgesamt sind 30 von 48 Koeffizienten signifikant von Null verschieden ($^{+} \leq .05$; $^{++} \leq .01$). Dabei ist zu berücksichtigen, daß bereits per Zufall eine bestimmte Streuung, d.h. eine gewisse Anzahl nicht signifikanter Werte zu erwarten ist.

Die durchgängigen Signifikanzen der Korrelationswerte bestätigen weitgehend den vermuteten Zusammenhang. Die RG-Kinder werden vermutlich häufig gleich zu Beginn ihrer Schullaufbahn deshalb von ihren Mitschülern abgelehnt, weil milieubedingte Sozialisationsdefizite zwangsläufig sofort zu stark negativen schulischen Auffälligkeiten führen.

Die generelle Verweigerung sozialer Kontaktchancen, gekoppelt mit permanenten Erlebnissen schulischen Versagens, bleibt für die betroffenen Kinder nicht ohne Konsequenzen:

- Der Schulbeginn stellt für Schüler ein Übergangsstadium von vorwiegend emotional ausgerichteten familiären Bezugssystemen in ein sekundäres, auf weitgehend emotionale Distanz bedachtes Rollensystem dar. Positive Kontaktchancen zur Lehrerperson [1] und zu Mitschülern [2] schaffen Kompensationsmöglichkeiten für den durch die Einschulung quasi schlagartig erzwungenen Ablösungsprozeß von der Primärgruppe Familie. Verweigern

---

1) vgl. S.97

2) Das Frustationsexperiment von Barker u.a. mit zwei- bis sechsjährigen Kindern weist den positiven, stabilisierenden Einfluß von Kinderfreundschaften in neuen, schwer zu bewältigenden Situationen nach. vgl. Barker,R.G.u.a., Experimental studies of frustration in young children, in: Newcomb, T.M., Hartley, E.L. (Eds.), Readings in social psychology, New York 1947

negative Beziehungsdefinitionen der Lehrerperson und generelle Ablehungstendenzen im Klassenverband die Herstellung befriedigender, emotionaler Kontakte, sind Unsicherheiten im Rollenverhalten [1], verstärktes Lernversagen [2] und sozialer Rückzug in die Isolation unausbleibliche Folgen.

Die feststellbare, vergleichsweise geringe Neigung der untersuchten RG-Kinder, im Test von Wahlmöglichkeiten Gebrauch zu machen, kann als Indiz für einen bereits vollzogenen, sozialen Rückzug in die Isolation gelten. So erbrachte ein Vergleich der Häufigkeiten von abgegebenen positiven Wahlen folgende signifikante Unterschiede zwischen RG- und NRG-Schülern:

---

1) Die Feststellung Lewins, daß die größere Widerstandskraft von Kindern mit positiven sozialen Beziehungen in konflikthaften Situationen "auf das Gefühl einer größeren Sicherheit unter Freunden zurückgehe(n)", ist in diesem Zusammenhang durchaus umkehrbar.
vgl. Lewin,K., Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1953, S. 163

2) Folgende Beobachtung von W.F. White liefert ein eindrucksvolles Beispiel für den Zusammenhang zwischen negativem Gruppenstatus, Unsicherheit und Leistung: Beim Kegelspiel in einer "Gang" von Jugendlichen erweist sich ein Mitglied mit einer niedrigen Rangposition als bester Kegler. Die Überlegenheit des Jungen führt zu sozialen Spannungen, weil die Gruppe dem Betroffenen aufgrund seines niedrigen Gruppenstatus' die Anerkennung des Erfolges verweigern möchte. Es gelingt der Gruppe sehr schnell, durch ständige ablehnende Signale im Interaktionsprozeß, wie z.B. durch Hänseleien und schlechte Leistungsprognosen,die Leistungen des Jungen im Kegeln tatsächlich zu verschlechtern.
vgl. Hofstätter,P.R., Gruppendynamik,Hamburg 1957, S. 121 f.

positive (abgegebene) Wahlen von RG-Kindern im Verhältnis zu Wahlen von NRG-Kindern

Nr.	N		Wahlhäufigkeiten:		Signifikanzniveau .05
	RG	NRG	gesamt	RG	
1	7	23	260	34	.01
2	4	23	269	10	.01
3	8	28	315	41	.01
4	12	23	358	65	.01
5	5	29	310	23	.01
6	3	28	362	22	n.s.

Die Gruppe Gleichaltriger hat für Kinder entscheidende Sozialisationsfunktionen. [1] Sie bietet vielfältige Lernmöglichkeiten zum Erwerb von Rollenqualifikationen, die als grundlegende Voraussetzungen eines erfolreichen Rollenhandelns in sekundären Bezugssystemen anzusehen sind. Mit dem Eintritt in altershomogene Gruppen setzt ein Prozeß ein, in dem das Kind lernt, "sein Verhalten abzustimmen, seine Loyalität und seine Interessen zu differenzieren und gegeneinander abzuwägen, und es wird so auf die Komplexheit und die Konflikte der modernen Welt vorbereitet" [2].

1) vgl. Eisenstadt, S.N., a.a.O.

2) Lütkens, Ch., Die kleine Gruppe - Legende und Wirklichkeit, in: K.Z.f.S.S., 8.Jg., 1956, S 445

Wird den RG-Kindern, wie es hier offenbar der Fall ist, durch starken Isolationsdruck die Integration in Schülergruppen von vornherein verweigert, so gehen wesentliche Lernmöglichkeiten zur Entwicklung von "basic rules" verloren. Besonders für diese Kinder, die auch außerhalb der Schule kaum Chancen zur Herstellung positiver sozialer Kontakte mit Gleichaltrigen haben, ist dies von besonderem Nachteil. Die generelle Verweigerung sozialer Integrationsmöglichkeiten reduziert die Partizipationschancen an sozialen Lernvollzügen und verstärkt somit die sozialen Auffälligkeiten, die ihre soziale Isolation z.T. mitverursachen. "Nur in einem Prozeß der sozialen Interaktion und Kommunikation mit anderen Individuen kann der einzelne das eigene soziale Verhalten wahrnehmen und seine Verhaltensäußerungen kontrollieren. Er ist nur dann zur Teilnahme an sozialen Interaktionen fähig, wenn er nicht nur Subjekt ist, sondern sich selbst in der Reflexion und im Handeln auch als Objekt wahrnehmen und darstellen kann." [1)]

Unter den durch Isolations- und Diskriminationsdruck eingeschränkten Möglichkeiten von Interaktionserfahrungen können die betroffenen Kinder kaum positive Selbstkonzeptionen entwickeln, die als "Wahrnehmungs und Bezugsrahmen" des eigenen sowie des "erwarteten Reaktionsverhaltens" von Rollenpartnern für gelungene Interaktionsabläufe von entscheidender Bedeutung sind. [2)]

---

1) Brusten,M., Hurrelmann,K., a.a.O., S. 89

2) Quensel, S., Soziale Fehlanpassung und Stigmatisierung, in: Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie, 3, 1972, S. 456

Ihr geringer Status in schulischen Bezugsgruppen sowie die ständigen Signale negativer Bewertungen und Ablehnungen legt den betroffenen Kindern ständig "Negativ-Identifikationen" nahe, [1] die sie in Ermangelung anderer Lösungs- bzw. Kompensationsmöglichkeiten im Sinne der Dissonanstheorie (vgl. S. 87) bereits kurzfristig übernehmen. "Ist die Anpassung der Selbstdefinition an die Fremddefinition einmal erfolgt, so pendelt sich das Verhalten des betroffenen Schülers auf einem neuen, stabilen Gleichgewichtsniveau ein. Denn das Individuum spielt jetzt genau die Rolle, die von seiner sozialen Umwelt von ihm erwartet wird. [2]

Die vorliegende Untersuchung kann die hier implizit formulierten Zusammenhänge zwischen den einzelnen Variablen nicht direkt durch empirische Ergebnisse belegen. Es bereitet allgemein große Schwierigkeiten, die Entwicklung der Selbstdefinition von Kindern und Jugendlichen durch abgesicherte Informationen nachzuweisen [3]. Allgemein liegt die Auffassung zugrunde, daß sich die Selbstkonzeption im Verlauf kumulativer Lernprozesse organisiert und "im Zuge des fortschreitenden Entwicklungsprozesses der Jugendlichen verfestigt". [4]

Demgegenüber scheinen allerdings die vorliegenden Ergebnisse zu belegen, daß sich der Entwicklungsprozeß negativer Selbstkonzeptionen unter den beschriebenen schulischen Sozialisationsbedingungen

---

1) vgl. Brusten, M., Hurrelmann,K., a.a.O., S. 101

2) a.a.O., S. 103

3) vgl. a.a.O., S. 90

4) So belegt auch die empirische Studie von Brusten/ Hurrelmann deutliche Zusammenhänge zwischen dem Status von Schülern und ihrer Selbstdefinition im Sinne dieses hypothetischen Konstruktes erst für Schüler aus 9. und 10. Klassen.
vgl. a.a.O., S. 90

besonders für Kinder aus RG-Milieus bereits kurzfristig und kaum reversibel in Schulanfängerklassen vollzieht.

Die eindeutigen gegenseitigen Ablehnungen der RG-Kinder und die Konzentration ihrer Wunschbeziehungen auf Schüler mit einem positiven Status verweisen darauf, daß die schulischen Außenseiter zum Zeitpunkt der Untersuchung bereits die dominanten Werte- und Orientierungsmuster, die dem Interaktionsgeschehen im Klassenverband zugrunde liegen, akzeptieren.

Mithin liegt der Schluß nahe, daß sie diesen Maßstab, wenn auch nicht bewußt, der Konzeption ihrer Selbstdefinition zugrunde legen und bereits zum Schulbeginn ein Selbstbild entwickeln, das die Genese ihrer Außenseiterposition im Sinne einer self-fulfilling-prophecy (vgl. S.43 ff.) zusätzlich beschleunigt.

6 Schlußfolgerungen und Alternativen

6.1 Die perpetuierende Funktion sozialer Erfahrungen als doppelter Regelkreis

Die Ergebnisse der vorliegenden Pilot-Studie gestatten die Schlußfolgerung, daß milieubedingte schulische Leistungs- und Verhaltensauffälligkeiten von RG-Kindern den Verlauf des schulischen Sozialisationsprozesses bereits zu Beginn des Schulanfanges endgültig negativ vorstrukturieren. So verweist das Resultat der Lehrerbefragung zur "Prognose des langfristigen Schulerfolges" darauf, daß der eigentlich frühestens nach zwei Schuljahren mögliche "Aussiebungsvorgang" [1] von der "Selektionsinstanz Lehrer" in diesen Fällen bereits zum Beginn des schulischen "Wettlaufs um Leistungsrangplätze" vorweggenommen scheint. Das Postulat schulischer Objektivität und Chancengleichheit [2] wird mithin unter den gegebenen Bedingungen der Grundschule generell besonders für die Kinder zur Fiktion [3], deren primärer Sozialisationsverlauf die geringste Annäherung an schulische Verhaltens- und Leistungsstandards aufweist.

1) Pinkert, E., Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft, Neuwied/Berlin 1972

2) Generell scheint die Notwendigkeit einer Reform der Grundschule im Sinne des Postulats verbesserter Chancengleichheit erkannt und von niemandem ernsthaft bestritten zu sein. vgl. Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 124 ff.
Allerdings gestatten weder der bisherige Stand der Reformdiskussion, noch die bislang praktizierten Reformansätze endgültige Aussagen über Umfang, Trend und Erfolg der Bemühungen. Es erscheint daher im Rahmen der vorliegenden Problemstellung gerechtfertigt, in mehr pragmatischer Form von der bislang noch generell vorfindbaren Struktur des bisherigen Grundschulsystems auszugehen, um von daher zusätzliche Informationen über notwendige Prämissen einer Reform gewinnen zu können.

3) vgl. Langner, K., Schlattmann, H., a.a.O., S. 106 ff.

Betrachtet man diesen Tatbestand im Kontex der schulischen Funktion als "primäre, entscheidende und nahezu einzige soziale Dirigierungsstelle für Rang-, Stellungs- und Lebenschancen des einzelnen in unserer Gesellschaft" [1], so erscheint es gerechtfertigt, die Schule als intervenierende Variable des Perpetuierungsprozesses von Obdachlosigkeit zu bezeichnen, weil sie die besondere Anfälligkeit sozial Schwacher über die Zuweisung der Heranwachsenden in niedrige gesellschaftliche Rangpositionen weitervermittelt.

Der schulische Einfluß auf den häufig feststellbaren Regelkreis der generationsmäßigen Perpetuierung von Obdachlosigkeit verläuft jedoch nicht ausschließlich über die "Allokationsfunktion" [2] der Schule. Die Untersuchungsergebnisse belegen vielmehr, daß bereits in Schulanfängerklassen Tendenzen der Isolation und Ablehnungen gegenüber RG-Kindern einsetzen, die wohl kaum ausschließlich auf die Hierarchisierung von Leistungsrängen im formellen Schulsystem zu verorten, sondern als Signale generalisierender Ablehnung und "Negativ-Definitionen" durch die schulischen Rollenpartner zu verstehen sind. Der "Definitionsansatz" (labeling-aproach) liefert ein Erklärungsmodell, das permanente Negativ-Definitionen und -Reaktionen von Rollenpartnern im Interaktionsprozeß, wie sie die Schulanfänger aus RG-Milieus offenbar schon erfahren, als Ursachen möglicher devianter Rollenkarrieren beschreibt. [3]

---

1) Schelsky, H., Schule und Erziehung in der modernen Gesellschaft, Würzburg 1957, S. 18

2) vgl. Rolff, H.G., a.a.O., S. 15

3) vgl. Hess,H., Kriminelle Karrieren Jugendlicher in einem Armengetto, in: Kriminologisches Journal, 4, 1972, S.258 ff.; Quensel, S., Wie wir man kriminell? In: Kritische Justiz, 4, 1970, S. 375 ff.

"Mit der Stigmatisierung einer Person tritt der Interaktionsprozeß in eine qualitativ völlig veränderte Phase. Der Stigmatisierte erhält mit dem Stigma zugleich einen neuen sozialen Status, der seine zukünftigen Handlungsmöglichkeiten weitgehend bestimmt. Alle Handlungen erscheinen seinen Interaktionspartnern von nun an in einer neuen Perspektive; eine generelle Umdefinition bisheriger Annahmen, Bewertungen und Vorstellungen ist die Folge ... " [1)]

Allerdings unterliegen die betroffenen Kinder diesem Stigmatisierungsprozeß nicht erst mit Beginn der Schulzeit, sondern erfahren ihn bereits recht frühzeitig im Sozialisationsfeld des Gemeinwesens (Nachbarschaft, Kindergruppen u.a.). Bietet der erfahrene Leidensdruck hier jedoch noch Kompensationsmöglichkeiten (Rückzug ins Getto u.a.), so zwingt dagegen die Schule die Betroffenen in einen Stigmatisierungsprozeß, aus dem es kein Entrinnen gibt. Letztlich verbleibt keine andere Möglichkeit der Konfliktlösung, als das eigene Verhalten den "Negativ-Definitionen" anzupassen. "Auch von seiten des Kindes findet mit der Zeit ein allmählicher Wandel der Situationsdefinitionen statt. Fühlte es sich zuerst nur mißverstanden und ungerecht behandelt, so beginnt es nun, sich selbst als "anders" zu definieren. Es übernimmt die ihm vorgehaltene Definition des 'auffälligen Kindes' ... ." [2)]

Die ermittelte, generelle Bereitschaft der Schulanfänger aus RG-Milieus, die Mitglieder der Eigengruppe mit ablehnenden Wahlen zu belegen, kann in diesem Zusammenhang als Indiz dafür gelten, daß die betroffenen Kinder den schulischen Maßstab negativer Typi-

1) Brusten, M., Hurrelmann, K., a.a.O., S. 30 f.
2) a.a.O., S. 32

sierungen ihrer Eigengruppe zu diesem Zeitpunkt bereits übernommen haben. [1] Von hier aus ist es dann nur noch ein kleiner Schritt, den akzeptierten Maßstab negativer Typisierungen der Eigengruppe auf die eigene Person zu übertragen und in Ermangelung anderer Lösungs- bzw. Kompensationsmöglichkeiten durch dementsprechende Verhaltensweisen zu bestätigen.

Der schulische Beitrag zur generationsmäßigen Perpetuierung der Randgruppensituation ist mithin als doppelter Regelkreis denkbar:

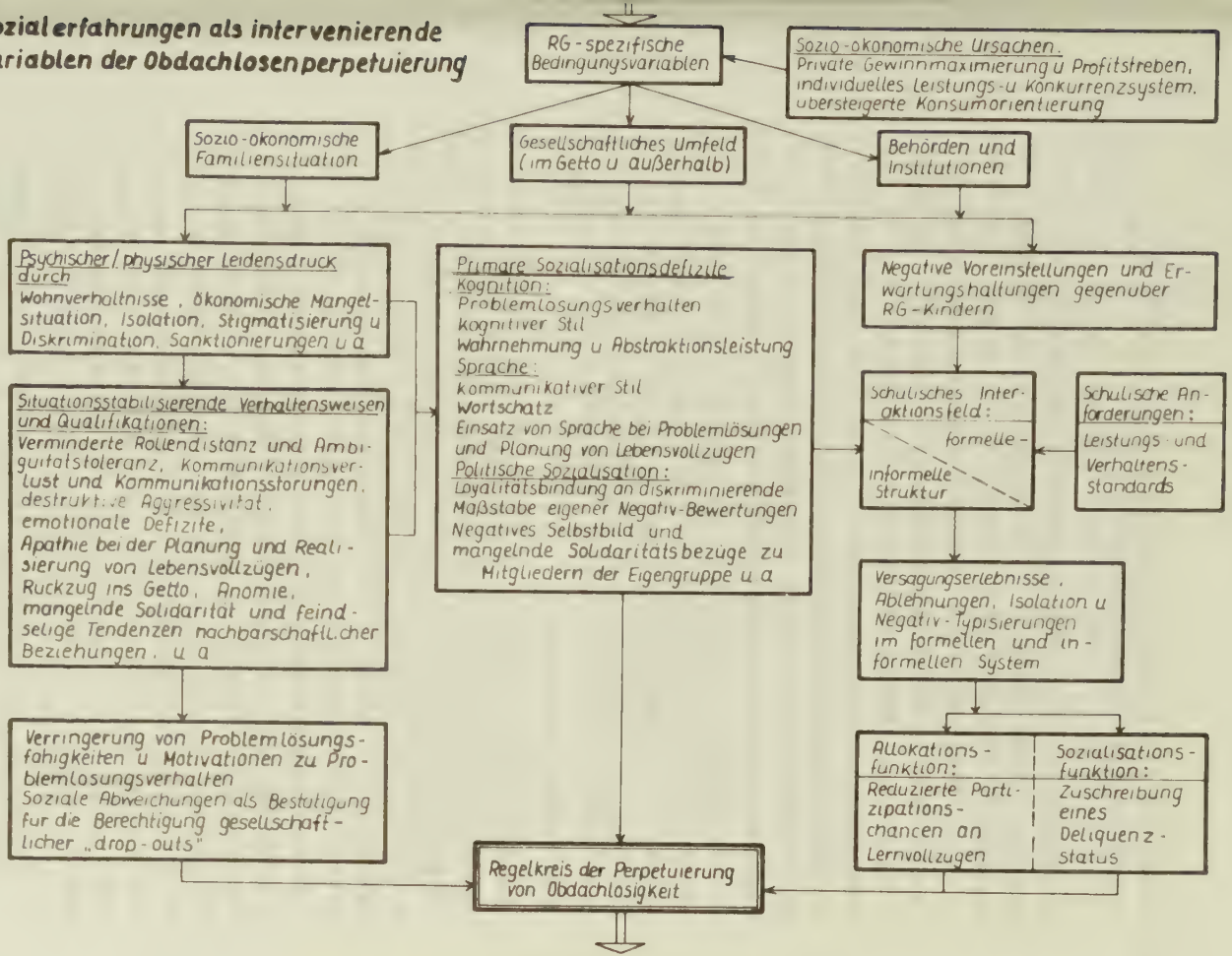
- Im Rahmen der schulischen Allokationsfunktion durch die generelle Verweigerung von Partizipationschancen an Lernvollzügen und Bildungsabschlüssen, die zur Erreichung befriedigender gesellschaftlicher Positionen qualifizieren.
- Im Rahmen der schulischen Sozialisationsfunktion als Zuschreibungsprozeß eines Delinquenzstatus, der Verhaltensabweichungen produziert bzw. verstärkt und so die soziale Auffälligkeit der Betroffenen, die ihre gesellschaftliche "out-sider-Position" zu rechtfertigen scheint, weiterhin forciert.

Somit fügt sich der schulische Sozialisationsprozeß bereits zum Schulbeginn in ein Variablensystem, das auf verschiedenen Ebenen zur Stabilisierung der gesellschaftlichen Außenseiterposition beiträgt.
(vgl. die schematische Darstellung des 'circulus vitiosus' von Obdachlosigkeit, S. 191)

---

1) Der primäre politische Sozialisationsprozeß verläuft hierzu vermutlich insofern konform, als die allgemein verbindlichen Wertmuster, die den Maßstab für die eigene negative Bewertung liefern, bereits zu Beginn des Schuleintritts in Ansätzen vermittelt sind.

Sozialerfahrungen als intervenierende Variablen der Obdachlosenperpetuierung



6.2 Prämissen für einen "kompensatorischen Ansatz" im Elementar- und Primarbereich

Besonders für Bildungsreformansätze mit kompensatorischem Anspruchsniveau [1] im Elementar- und Primarbereich [2] kann die Eindeutigkeit, mit der sich der doppelte Regelkreis schulischer Randgruppen-Perpetuierung bereits in Schulanfängerklassen irreversibel einzuleiten scheint, nicht ohne Konsequenzen bleiben. Fragt man nach den Prämissen für schulische Reformansätze, die sich der Kompensation von Chancenungleichheiten gesellschaftlicher Randgruppen und der Restituierung einer befriedigenden Gesellschaftsposition der Betroffenen verpflichtet wissen, so ist es vorab notwendig, die grundsätzlichen Möglichkeiten schulischer Sozialisation im Rahmen dieser Zielsetzung zu diskutieren. Es ist also zu fragen, ob und in welcher Form schulische Sozialisation in diesem Sinne wirksam und möglich erscheint:

Obdachlosigkeit ist, wie die Analyse in Ansätzen deutlich werden ließ, primär ein sozio-ökonomisches Problem. Sie ist gebunden an strukturelle Bedingungen eines auf individuellem Leistungs- und Konkurrenzsystem, übersteigerten Interessen und Möglichkeiten privater Gewinnmaximierung und rasch expandierender Konsumtion basierenden Gesellschaftssystems mit einem starken Gefälle sozio-ökonomischer Rangpositionen und gesellschaftlicher Partizipationschancen. Sozialisationsprozesse, die einen Beitrag zur Veränderung der RG-Situation leisten wollen, haben mithin konsequenterweise ihre Zielkonzeptionen auf eine mögliche Veränderung der gesellschaftlichen Bedingungsvariablen auszurichten. D.h. Erziehung, die diesem Anspruch ge-

1) vgl. Iben, G., Kompensatorische Erziehung, Analysen amerikanischer Programme, München, 2. Auflage 1972, S. 9 ff.

2) vgl. Deutscher Bildungsrat, a.a.O.

recht werden will, müßte gesellschaftsverändernde Prozesse initiieren können. Es erhebt sich die Frage, inwieweit Erziehung dies zu leisten vermag. Ein Rekurs auf die Geschichte der Pädagogik vermittelt völlig konträre Positionen der Einschätzung gesellschaftsverändernder Chancen von Erziehung: "Sollte eine so gesunkene Nation dennoch sich retten können, so müßte dies durch ein ganz neues, bisher noch niemals gebrauchtes Mittel ... geschehen. Ich hoffe, daß ich einige Deutsche überzeugen und sie zur Einsicht bringen werde, daß es allein die Erziehung sei, die uns retten könne von allen Übeln, die uns drücken." [1)]

Diesem Appell Fichtes, den er nach dem Zusammenbruch Preußens an das deutsche Volk richtete, lag die Überzeugung zugrunde, ausschließlich mit Hilfe der Erziehung ein neues, demokratisches Staatswesen errichten zu können.

Auch Ratke und Comenius, sowie Leibnitz und Pestalozzi erblickten in der Erziehung eine wesentliche Chance zur Beeinflussung und Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse. [2)] "Gebt uns die Erziehung, und wir werden in weniger als einem Jahrhundert den Charakter Europas verändern." [3)]

Zu den wohl konsequentesten Vertretern der entgegengesetzten Position, die der Erziehung als einer abhängigen Funktion des herrschenden Gesellschaftssystems keinerlei gesellschaftsverändernde Einflußmöglichkeiten beimaßen, gehört S. Bernfeld. " Die Organisation der Erziehung ist aufs genaueste bestimmt. An ihr ist auf keinem anderen Weg auch nur das mindeste zu ändern als

1) Fichte, J.G., 'Reden an die deutsche Nation': Werke; Auswahl in 6 Bänden, geb. v. Medicus, F., 11. Rede, S. 544

2) vgl. Rückriem, G.M., Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung, in: Klafki, W., u.a.(Hrsg.), Erziehungswissenschaft, Funkkolleg Bd. 1, Frankfurt a.M. 1970, S. 307

3) Leibnitz, zitiert nach: Rückriem, G.M., a.a.O., S.307

ausschließlich durch eine voraufgegangene Änderung dieser Struktur...Die Erziehung ist konservativ. Ihre Organisation ist es insbesondere. Niemals ist sie die Vorbereitung für eine Strukturänderung der Gesellschaft gewesen ....Die Erziehung ... ist immer rückständig. Ihr Fortschritt besteht darin, daß ihre Rückständigkeit ein wenig überwunden wird ....Die Einsicht in diese, die soziale Grenze der Erziehung verurteilt jegliche Bemühung vor vollzogener Änderung der gesellschaftlichen Struktur etwas an ihrer Erziehungsorganisation zu verändern, etwas irgend Beträchtliches." [1)]

Auch W. Dilthey und beonders E. Krieck sahen die Funktion der Erziehung lediglich und in erster Linie als einen Assimilationsprozeß an, in dem Heranwachsende an bestehende gesellschaftliche Normen und Ordnungen der Gemeinschaft angepaßt werden. [2)]

Obwohl angesichts der Ergebnisse der Erziehungssoziologie solche extremen Positionen kaum noch vertreten werden [3)], finden die polarisierten Standpunkte zumindest in Ansätzen im Spannungsfeld der Aufgabenstruktur schulischer Sozialisation ihren Niederschlag. [4)] So hat die Schule als öffentliche Erziehungsinstitution der Gesellschaft folgende Doppelfunktion:

Als"Agentur der Kontrolle und Integration" (Goslin 1965) stellt sie die Einordnung und Anpassung der heranwachsen-

1) Bernfeld, S., Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Erstdruck Leipzig 1925, Neuauflage Suhrkamp, Frankfurt a.M. 1967, S. 119ff.

2) vgl. Rückriem, G.M., a.a.O., S. 308 ff.

3) vgl. a.a.O., S. 308 ff.

4) vgl. Abels, H., Sozialisation und Chancengleichheit, Differenzierte Erziehung am Modell der Schulsozialarbeit, Düsseldorf 1972

5) vgl. Abels, H., a.a.O., S. 64

den Generation in den bestehenden gesellschaftlichen Zusammenhang sicher. Durch die Vermittlung allgemein verbindlicher Normen und Wertmuster sowie die Reproduktion gesellschaftsrelevanter Qualifikationen und Kenntnisse befähigt sie die Heranwachsenden zu systemkonformen gesellschaftlichen Handlungsfähigkeiten, die den Fortbestand des jeweiligen Gesellschaftssystems sicherstellen. [1)]

Allerdings sollte sich die Funktion der Schule nicht in solchen Anpassungsprozessen erschöpfen. Vielmehr hätte sie als "Agentur der Innovation und des Wandels" (Goslin 1965) [2)] ebenfalls die Aufgabe, mögliche Beiträge zu gesellschaftlichen Veränderungen zu leisten. Die Schule jedoch in diesem Zusammenhang als potentiellen Initiator möglicher Veränderungsprozesse zu betrachten, hieße allerdings ihren gesellschaftlichen Einfluß zu überschätzen. "Man soll sich aber hüten, die Schule als isolierten Raum organisierter Vorbereitung des gesellschaftlichen Fortschritts zu sehen. Pädagogischer Optimismus darf nicht die starken Widerstände übersehen, die solcher Intention massiv entgegen stehen. Wie oben angedeutet, neigt jedes System dazu, seine Strukturen zu stabilisieren, sei es durch formelle Herrschaft und explizite Kontrollen, oder sei es durch informelle Konventionen und implizite Selbstverständlichkeiten. Erst wenn aber die Gefahr der Erstarrung des gesellschaftlichen Systems in das Bewußtsein vieler gedrungen ist, hat die Schule eine Chance, mehr und entscheidene Räume systemverändernder Erziehung zu erschließen." [3)]

---

1) vgl. Stubenrauch, H., Zur Kritik der Gesamtschule, in: Dehm, D. (Hrsg.), Schulreport, Kritische Beiträge zur modernen Erziehungspolitik, Frankfurt a.M. 1970, S. 51

2) vgl. Abels, H., a.a.O., S. 51

3) a.a.O., S. 70

Die Dynamik gesellschaftlichen Wandels und Fortschrittes resultiert vielmehr aus dem Spannungsfeld gesellschaftlicher Machtverhältnisse und den jeweiligen gesellschaftspolitischen Einflußmöglichkeiten der verschiedenen, um die Verteilung der Macht miteinander konkurrierenden sozialen Gruppen und Schichten.

Im Spannungsfeld der gesellschaftlichen Machtverhältnisse und Interessengegensätze kann die Schule als gesellschaftsverändernde Kraft wirksam werden, indem sie durch die Organisation von Lernprozessen die Partizipationschancen Heranwachsender an gesellschaftlicher Macht und Innovation erhöht. D.h. die Schule kann zwar gesellschaftlichen Wandel nicht einleiten und direkt initiieren, sondern im Rahmen der ihr jeweils zugestandenen politischen Spielräume durch bestimmte Lernprozesse lediglich unterstützen und fördern.

Rückriem und Lingelbach verweisen in diesem Zusammenhang darauf, daß die "Frage nach der gesellschaftsverändernden Kraft ... der Erziehung ... vor allem eine Frage nach der politischen Macht der Erziehung" [1] sein muß. Nur insoweit Erziehung einen Rückhalt in gesellschaftlich einflußreichen Gruppen mit gesellschaftsverändernden Interessen findet, kann sie selbst als gesellschaftsverändernde Kraft wirksam werden. Die Verfasser belegen in einer Analyse des Zusammenhanges zwischen gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und Erziehungssystemen der jüngeren deutschen Geschichte, daß die gesellschaftsverändernde "Wirkung der Erziehung immer nur im Zusammenhang mit herrschenden oder aufsteigenden Gruppen und deren Sozialisation erfolgte ....

Ohne den konkreten Untergrund aufsteigender Klassen, d.h. ohne die tragende 'Subkultur' dieser Gruppen bzw. Klassen ist Sozialisation bzw. eine Erziehung gegen die Sozialisation der übrigen Gesellschaft gar nicht möglich. Sie bleibt utopisch." [2]

---

1) Rückriem, G.M., a.a.O., S. 322

2) a.a.O., S. 322

Will die Schule in diesem Sinne einen Beitrag zu gesellschaftlich notwendigen Innovationsprozessen leisten , so muß sie u.a. folgende Bedingungen erfüllen:

- Sie muß den Anspruch aufgeben, gesellschaftspolitische Informationen und Lernprozesse objektiv und in einem wertneutralen Rahmen vermitteln zu können. "Die Struktur des Wissenbereiches läßt die 'neutrale' Fragestellung nicht zu. Und wenn es dem Lehrer gelingen sollte, einen reinen Informationsunterricht zu geben, wie er meint - Lehrbücher geben hiervon eine Vorstellung - , dann ist ein solcher politischer Unterricht eminent politisch. Denn entweder vermittelt er ein unreflektiertes Wertsystem und indoktriniert dadurch, selbst wenn er dies nicht beabsichtigt, oder er schafft Leerräume politischer Orientierung, in denen sich dann meist unerwünschte politische Kräfte ansiedeln können; Wehrlosigkeit gegenüber Manipulation ist die Folge."[1)]

Nimmt die Schule den Anspruch ernst, eine "Agentur" gesellschaftlicher Innovation zu sein, muß sie zu gesellschaftlichen Tatbeständen und Zwängen, durch die notwendige Veränderungen verhindert bzw. erschwert werden, wertend Stellung beziehen. In diesem Zusammenhang muß sie zum Anwalt besonders der Heranwachsenden werden, denen die bestehenden Verhältnisse positive Veränderungen ihrer nachteiligen gesellschaftlichen Situation von vornherein verwehren. [2)] Dies kann sie tun, indem sie unterrichtliche Konzeptionen und Erfordernisse aus Analysen politisch-sozialer Gegebenheiten abzuleiten und ihre Zielsetzungen an den erkannten Bedingungen und Voraussetzungen gesellschaft-

1) Gagel,W., Sozialkundeunterricht und Strukturwandel der Schule, in: Gegenwartskunde 1971, Heft 2, S. 131

2) Die jüngste Bildungsreformdiskussion, die ihre Forderungen und Zielkonzeptionen auf die Erkenntnisse der gesellschaftlichen Benachteiligung der Arbeiterschicht stützt, ist als eine solche "Anwaltschaft" zu verstehen.

licher Innovationsprozesse zu orientieren versucht.

o Die Schule muß den Anspruch aufgeben, "die Kinder in einer äußeren und inneren Ordnung zu bergen und zu binden, sie aus dem Spiel behutsam in die Haltung der Arbeit" [1] und die Ernstsituation des Lebens überleiten zu können.
Die Ergebnisse der Untersuchung belegen [2] recht eindrucksvoll, daß die Schule besonders für Kinder aus Unterschichtmilieus keinesfalls einen bergenden Schonraum darstellt, sondern sie schon frühzeitig und hart mit der gesellschaftlichen Realität konfrontiert. "Ich weiß, daß die Güte unserer Schulen oft bezweifelt wird. Ihr großartige Prinzip wird nicht erkannt oder nicht gewürdigt. Es besteht darin, den jungen Menschen sofort, im zartesten Alter in die Welt, w i e s i e i s t , einzuführen." (B.Brecht) [3] Die Schule muß erkennen, daß ihre immanenten Strukturen gleichsam immer ein komplexes Beziehungsgefüge zur Gesellschaft darstellen und schulische Sozialisationsprozesse mithin zu einem Großteil systembedingt und -konform verlaufen. Schulische Konzeptionen mit gesellschaftsverändernder Zielsetzung können sich nicht ausschließlich auf Analysen außerschulischer gesellschaftsstabilisierender Bedingungen stützen.

---

1) Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten (1953 - 1965), Bohnenkamp, H. u.a. (Hrsg.), Gesamtausgabe, Stuttgart 1966, S. 82
So definiert man noch in den "Bemerkungen zur Arbeit der Grundschule" vom 6.11.1962 eine wesentliche Aufgabe der Grundschule dahingehend, Kindern "einen umhegten Raum zu schaffen, in dem sie in Frieden gedeihen können."
vgl. Langner, Schlattmann,H., a.a.O., S. 17 f.

2) vgl. hierzu auch besonders Langner, K., Schlattmann, H., a.a.O.; Brusten,M., Hurrelmann,K., a.a.O.

3) vgl. Langner, K., Schlattmann,H., a.a.O., S. 103

Sie müssen die Funktion der Schule als intervenierende Variable gesellschaftlicher Stabilität und Chancenungleichheit in ihre Analyse einbeziehen. D.h. es ist notwendig, Interdependenzen zwischen Schule und Gesellschaft transparent zu machen, schulische Sozialisationsprozesse auf diesem Hintergrund zu reflektieren und bei der Organisation schulischer Arbeit zu berücksichtigen.

o Die Schule muß schließlich auch den Anspruch aufgeben, politische Lernprozesse mit dem Ziel gesellschaftlicher Innovation fachspezifisch vermitteln zu können. [1] Solange die Schule als bürokratisches System [2] sowohl im Leistungs- als auch im Verhaltensbereich selbst permanent Zwangs- und Unterdrückungsmechanismen produziert, vermittelt sie damit soziale Erfahrungen, die das Bemühen um eine Entwicklung politischen Anspruchsniveaus und -bewußtseins, versucht man es nun fachspezifisch oder fachübergreifend zu entwickeln, ab absurdum führt.

Auf dem Hindergrund dieser Erkenntnis fordert auch wohl v. Hentig, daß die Schule sowohl bezüglich der Vermittlung von Inhalten als auch organisatorisch zum Exempel gesellschaftlicher Prozesse werden muß. [3] D.h. die Schüler müssen sowohl in als auch an der Schule lernen können, gesellschaftliche Zusammenhänge und Strukturen zu durchschauen

---

1) Lediglich in den Grundschullehrpländen der Bundesländer Bayern, Berlin und Nordrhein-Westfalen findet der gesellschaftspolitische Unterricht, wenn auch mit unterschiedlichen Konzeptionen, gesonderte Erwähnung. vgl. Ackermann, P., Ott, E.H., a.a.O., S. 86 Während der bayrische Lehrplan hierbei von einer fachspezifischen Zuordnung im Sinne eines tradierten Fächerkanons ausgeht, bezeichnet besonders der Berliner Plan die politische Bildung als "dominierendes Prinzip". Allerdings läßt dieser Plan bislang noch konkrete Themenstellungen und Hinweise zur Verfahrenstechnik vermissen und weist somit einen geringen Grad an Praktikabilität auf. vgl. a.a.O., S. 89

2) vgl. Ulich, D., Mertens,W., a.a.O., S. 48 ff.

3) vgl. v. Hentig, H., a.a.O.

und gesellschaftsverändernde Handlungsalternativen zu entwickeln und zu realisieren.
Besonders dann, wenn zwischen schulischen Sozialisationsbedingen/-prozessen und den außerschulischen sozialen Gegebenheiten ein derart großes Gefälle entsteht, wie dies im Hinblick auf RG-Milieus der Fall ist, kann Schule der Forderung, Exempel gesellschaftlicher Prozesse zu sein, nur dann nachkommen, wenn sie ein bestimmtes Maß an Kontinuität der eigenen Arbeit zu den jeweiligen sozialen Gegebenheiten des Gemeinwesens praktiziert. [1] Erst wenn der Schule eine Integration eigener Lernprozesse und -aktivitäten in den außerschulischen gesellschaftlichen Zusammenhang gelingt, wird ein Transfer ihrer politischen Lernresultate in außerschulische Gesellschaftsbereiche möglich sein und können die erworbenen Qualifikationen und Kenntnisse zu handlungsleitenden Maximen werden.

6.3 Einige Lernziele einer emanzipatorischen Erziehung in Randgruppenmilieus

Aus den skizzierten Postulaten, die lediglich eine partikulare Geltung beanspruchen können, sollen hier einige weitere Maximen für die inhaltliche und organisatorische Gestaltung schulischer Sozialisationsprozesse abgeleitet werden, wie sie eine Erziehung zur Selbsthilfe in Obdachdachlosenmilieus erfordert:

- Die Schule muß unterrichtliche Konzeptionen und Erfordernisse aus Analysen politisch-sozialer Gegebenheiten ableiten und ihre Zielsetzung an den erkannten Bedingungen und Voraussetzungen gesellschaftlicher Innovationsprozesse orientieren.

Die Analyse der Entstehung von Obdachlosigkeit ergab, daß diesem sozialen Problem in den weitaus häufigsten Fällen folgende Ursachen zugrunde liegen:

---

1) vgl. Homfeldt, H.G., a.a.O.

- Mieter werden zu Objekten privater Gewinninteressen von Hauseigentümern und Grundstücksspekulanten, oder zu Opfern kommunaler Bausanierungsmaßnahmen.
- Mietrückstände als Folgen finanzieller Verschuldungen, die dadurch entstehen, daß die Betroffenen ihre geringen materiellen Möglichkeiten der Teilhabe am wirtschaftlichen Konsum unrealistisch einschätzen.

Die Schilderung der Wohnsituation in Behelfsunterkünften ließ weiterhin deutlich werden, mit welchem Unverständnis und inadäquaten Maßnahmen die Gesellschaft das Obdachlosenproblem zu meistern versucht. Den Maßnahmen liegt offenbar die Auffassung zugrunde, daß gesellschaftlicher "Erfolg und Scheitern" in unserer, an individuellen Leistungsprinzipien orientierten Gesellschaft primär vom individuellen "Tauglichkeitsgrad" des Einzelnen abhängig sind. Erweisen sich Individuen in diesem Sinne als "untauglich", so rechtfertigt dies ihre Abdrängung in gesellschaftliche Randzonen. Da die genannten Faktoren gleichzeitig strukturelle Kennzeichen unseres Gesellschaftssystems sind, ist letztlich dieses System als <u>eine</u> verursachende Variable der Obdachlosigkeit zu betrachten.

Die Einsicht in diese Zusammenhänge ist <u>eine</u> grundlegende Voraussetzung dafür, daß die Betroffenen eigene Aktivitäten zur Veränderung ihrer sozialen Situation entwickeln. Es ist daher u.a. notwendig, daß sie

- oo Einsichten in die gesellschaftsstrukturellen Bedingungen ihrer Situation gewinnen und
- oo zu einer realistischen Einschätzung des Anteils eignen "Verschuldens" im Verhältnis zu den gesellschaftlich bedingten Ursachen ihrer Situation gelangen, sowie
- oo den gesellschaftlichen Widerspruch des Postulates "sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit" zu ihrer menschenunwürdigen Abdrängung in gesellschaftliche Randzonen erkennen.

Die Analyse zeigt weiterhin, daß die behördlichen Resozialisierungsmaßnahmen auf Vorstellungen von Schuld, Versagen und Bewährung basieren und somit keine effektive Hilfeleistung zur Bewältigung des Obdachlosenproblems gewähren. Die Erkenntnis, daß von Behörden keine wirkungsvolle Hilfe zu erhoffen ist, solange sie sich als "Sachwalter der Interessen der gesellschaftlichen Mehrheit" verstehen, soll die Betroffenen zur Entwicklung eigener Problemlösungsinitiativen motivieren.

Die Chance, behördliche Maßnahmen und Einstellungen im Sinne der Obdachlosen zu beeinflussen und trotz Sanktionsdrohungen einen Spielraum eigener Lösungsversuche erarbeiten zu können, setzt u.a. folgende Qualifikationen und Einsichten voraus:

- oo Die Notwendigkeit organisierter Eigenhilfe erkennen,
- oo eigene Interessen gegenüber der Verwaltung artikulieren,
- oo eigene Rechtsansprüche kennen und vertreten,
- oo praktikable Alternativen entwickeln,
- oo Einschüchterungsversuchen der "Obrigkeit" standhalten und gewonnene Positionen halten,
- oo sowie Reaktionen und Repressionen der Behörden vorausplanend einschätzen können.

In der Bevölkerung stoßen die Obdachlosen nicht nur auf weitgehendes Unverständnis für ihre Probleme, sondern auf ablehnende, vorurteilsbesetzte Haltungen und Einstellungen, die sie als Isolation und Diskriminationsdruck erleben.

Die Betroffenen, die die Isolation als Bestätigung eigenen Versagens werten, müssen die Ursachen und Funktionen der vorurteilsbehafteten Ablehnung kennenlernen. Nur so haben sie die Chance, den zwanghaften

Zirkel der "self-fulfilling-prophecy" zu durchbrechen, indem sie sich dem aufoktroyierten negativen Fremdbild widersetzen, anstatt Diskriminationsdruck und Isolation als Bestätigung der eigenen Unzulänglichkeit zu werten.

Wollen sie dem Diskriminationsdruck erfolgreich begegenen, so müssen sie u.a. folgende Qualifikationen entwickeln:

- oo ihre Interessen artikulieren und ihre Situation der Öffentlichkeit präsentieren,
- oo Chancen der Unterstützung durch und Reaktionen der Öffentlichkeit auf eigene Aktionen einschätzen und
- oo sich Verbündete sichern können.

Die in Randgruppen feststellbaren tiefen Kommunikationsstörungen verhindern weitgehend, daß die Mitglieder die Gemeinsamkeit ihrer Situation erkennen und die Bereitschaft zu solidarischem Handeln entwickeln. Ihnen muß jedoch die Einsicht vermittelt werden, daß letztlich nur solidarisches Handeln die Chance in sich birgt, sich aus Diskriminationsdruck und Isolation befreien zu können.

Solidarische Handlungsfähigkeiten setzten u.a. folgende Qualifikationen voraus:

- oo Gruppeninteressen entwickeln und artikulieren,
- oo individuelle und kollektive Bedürfnisse wichten und gegeneinander abwägen,
- oo handlungsfähige Organisationsformen entwickeln,
- oo gewählte eigene Interessenvertretungen kontrollieren können.

Obdachlose rekrutieren sich vorwiegend aus der Arbeiterschicht. Die unterprivilegierte Stellung in der Gesellschaft (unsichere Arbeitsplätze, mangelnde ökonomische Möglichkeiten, geringe Bildungschancen u.a.) erklärt die besondere Anfälligkeit von Angehörigen dieser Schicht im Hinblick auf die Entstehung von Obdachlosigkeit. "Randgruppen und Proletariat unterscheiden sich nicht voneinander, was ihre Stellung im Produktionsprozeß betrifft, allein das Moment der zusätzlichen Deprivation im Reproduktionsprozeß unterscheidet sie. Die traditionelle Population der Obdachlosensiedlungen, zum größten Teil bestehend aus Angehörigen des Lumpenproleatriats, ist heute nicht mehr gegeben." [1)]

So ist es wohl gerechtfertigt, die Randgruppensituation als die schärfste Ausprägung der Unterprivilegierung der Arbeiterschicht zu bezeichnen. Konsequenterweise muß sich aus dieser Erkenntnis die Einsicht entwickeln, daß emanzipatorisches Interesse gemeinsames Interesse und emanzipatorische Strategien gemeinsame Strategien aller Betroffenen sein müssen.

Politisches Handeln, das sich an dieser Einsicht orientiert, setzt langfristig bei allen Angehörigen der unterprivilegierten Schicht den Erwerb folgender Qualifikationen und Einsichten voraus:

- oo Die Fähigkeit, ihre Unterprivilegierung als kollektives Merkmal zu erkennen und auf die zugrundeligenden Ursachen zurückführen können.
- oo Die Einsicht, daß Lösungsversuche letztlich politische Dimensionen haben und daher nur durch politische Aktivitäten lösbar sind.

1) Diskussionsgrundlage zum Selbstverständnis der A.G. SPAK, unveröffentlichtes Manuskript, Gruppenprotokoll, 4. November 1971, S. 2

- oo Die Erkenntnis, daß solche Lösungsversuche lediglich als solidarische Handlungen erfolgreich sein können.
- oo Die Fähigkeit, eigene Interessen artikulieren und sich bei konflikthaften Lösungsversuchen gegenseitige Unterstützung und Solidarität sichern können.
- oo Die eigenen Interessenvertretungen und Organisationen als Instrumente politischer Lösungsversuche kontrollieren und einsetzen können und
- oo die Langfristigkeit solcher Bemühungen realistisch einschätzen und aushalten können.

Schulische Sozialisationsprozesse, die langfristig einen Beitrag zur Aufhebung der gesellschaftlichen Randpositionen von Obdachlosen leisten wollen, haben ihre unterrichtlichen Zielkonzeptionen mithin u.a. an den skizzierten politischen Globalzielen zu orientieren. Dies gilt insbesondere auch für den schulischen Primar-und Grundstufenbereich. Obwohl die besonderen didaktisch/methodischen Probleme eines solcherart politisch orientierten Unterrichts in der Primar- und Grundstufe nicht zu leugnen sind, weisen insbesondere die empirischen Ergebnisse zur frühkindlichen Sprachgenese, kognitiven Entwicklung und politischen Sozialisation darauf hin, daß für Bildungsmaßnahmen in diesen Schulstufen - auch für politische- eher die Gefahr der Verspätung als der Verfrühung besteht. [1)]

Beschränken sich die nachfolgenden Überlegungen auf die Darstellung eines abstrakten Kataloges von Globalzielen und organisatorischen Hinweisen zur Gestaltung eines politischen Unterrichts in der Primar- und Grundstufe, so muß hierbei allerdings sowohl der hypothetische Charakter als auch der große Schwierigkeitsgrad von Operationalisierungsmöglichkeiten einer solchen

1) vgl. Ackermann, P., Ott., E.H., a.a.O., S. 90 f.

Zielsetzung ständig mitbedacht werden.

Ein Transfer der geschilderten Globalziele auf die Ebene schulischer Sozialisationsprozesse ergibt u.a. folgende Zielsetzungen:
Die Kinder sollten

- oo Meinungen und Auffassungen über politische Systeme, Bevölkerungsgruppen, insbesondere über Minderheiten an Beispielen ansatzweise kennen-, hinterfragen und bewerten lernen,
- oo in Ansätzen erfahren, daß falsche Meinungen und Urteile über Menschen und Gruppen häufig dort entstehen, wo konkrete Informationen fehlen,
- oo die Bedeutungen und Auswirkungen solcher Urteile und Meinungen für das Leben in sozialen Gruppen und Gemeinschaften kennenlernen,
- oo einsehen, wie sehr Menschen dazu neigen, Urteile und Meinungen als Maßstab eigenen Verhaltens unreflektiert zu übernehmen und daran festzuhalten,
- oo allgemein verbindliche Werte- und Normvorstellungen als handlungsleitende Maßstäbe kennenlernen,
- oo Familie, peer-groups, Medien u.a. als Vermittlungsagenturen solcher Maßstäbe erkennen und die eigenen Abhängigkeiten davon begreifen lernen, [1)]
- oo sich selbst als Mitglieder von sozialen Gruppen erkennen,
- oo eigene Positionen und Erfahrungen im Feld sozialer Beziehungen in Ansätzen begreifen, einige Konsequenzen und Auswirkungen davon kennenlernen und auf die möglichen Ursachen zurückführen können,

1) D. Urban liefert einige eindrucksvolle Unterrichtsbeispiele dafür, wie man Grundschulkindern die Bedeutung menschlicher Konformitätsorientierungen und Meinungsmanipulationen deutlich machen kann. vgl. Urban,D., Wirklichkeit und Tendenz, Unterrichtsbeispiele zur Politischen Bildung in der Grundschule, Essen, 1970

oo ablehnenden Haltungen und Urteilen gegenüber der eigenen Person oder Gruppe ein positives Selbstbild entgegensetzen können,

oo eigene Interessen und Ansprüche kennen- und artikulieren lernen,

oo Gruppensolidarität als Basis zur Durchsetzung eigener Interessen erfahren und praktizieren lernen,

oo Konflikte und politischen Kampf als legitime Mittel gesellschaftlicher Innovationsprozesse und Instrumente zur Wahrnehmung von Gruppeninteressen kennenlernen, sowie als Mittel zur Durchsetzung eigener Interessen handhaben lernen. [1]

o Der Unterricht muß die Interdependenzen zwischen gesellschaftlicher Herrschaft und Schule transparent machen, schulische Sozialisationsprozesse auf diesem Hintergrund reflektieren und bei der Organisation von Lernerfahrungen berücksichtigen.

Besonders in Bezug auf die Situation von Kindern aus Randgruppenmilieus lassen sich die Interdependenzen und ihre nachteiligen Effekte exemplarisch und deutlich darstellen:

- So übernimmt die Schule das gesellschaftlich dominante Muster individueller Leistungs- und Konkurrenzorientierung bei der Organisation von Unterricht. [2]
- Die individuelle Anpassungfähigkeit von Individuen an vorgegebene Leistungs- und Verhaltensstandards dient der Schule, ebenso wie in der Gesellschaft ganz allgemein als Maßstab zur Beurteilung von Erfolg und Versagen.
- In Fällen größerer Abweichungen, die als Versagen definierbar sind, setzen Sanktionen ein, die zur Diskrimination und Isolation der Betroffenen führen.

1) vgl. Akcermann, P., Ott, E.H., a.a.O., S. 94 ff.

2) vgl. Lichtenstein-Rother,J. (Hrsg.), Schulleistung und Leistungsschule, Bad Heilbrunn 1971

- Sowohl die Gesellschaft als auch die Schule reduzieren häufig ihre Verantwortung gegenüber den Betroffenen auf vorwiegend verwaltungsbürokratische Maßnahmen [1] und sanktionieren das Versagen vielfach durch Einweisungen in totale Institutionen, wie Gettos und Sonderschulen. [2]
- Bei den Betroffenen führen solche Maßnahmen in Ermangelung anderer Lösungsmöglichkeiten letztlich zu negativen Selbstdefinitionen und häufig zu devianten Verhaltensweisen, die die getroffenen Maßnahmen nachträglich zu rechtfertigen scheinen.
- Gleichzeitig stellen die im Sozialisationsprozeß vermittelten Loyalitätsbindungen der Betroffenen an die dominanten, o.a. Wertvorstellungen und Normen sicher, daß sie selbst diese Maßstäbe an Mitglieder der Eigengruppe anlegen und so zu solidarischen Veränderungsbemühungen weder bereit noch fähig sind.

---

1) vgl. Homfeldt, H.G., a.a.O., S. 145 ff.

2) vgl. a.a.O., S. 232 ff.
Inwieweit die Vorschläge des Deutschen Bildungsrates zur Reform der Grundschule gelungene alternative Lösungsmöglichkeiten zu dieser Problematik anbieten, ist noch näher zu erörtern. So schlägt der Bildungsrat u.a. vor:
- Eine Verschiebung schulischer Leistungsprinzipien auf die Ebene individueller Förderung und Herausforderung. vgl. Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 35 f.
- Die Vorverlegung des Schuleintritts unter gleichzeitigem Verzicht auf eine Selektion und Auslese im gesamten Primarbereich. a.a.O., S. 129 f.
- Eine weitgehende Verobjektivierung schulischer Leistungsmessungen durch lernzielorientierte Tests. a.a.O., S. 88 f.
- Eine Verstärkung individueller Förderungsmöglichkeiten durch die Einrichtung von Förderkursen und binnendifferenzierten Unterricht. a.a.O., S. 129

"Unter dem Summenstrich bleibt: Die Schule 'lehrt' durch ihr institutionelles Vorhandensein in erster Linie die Abhängigkeit von der Institution, die fügsame Anpassung an vorgegebene Anforderungen, die Zerstörung von Selbstwert und das Denken in Klassenkategorien. Eine wahrhaft asoziale Institution." [1]

Besonders die vorliegende empirische Studie belegt, wie diese Interdependenzen sogleich zu Beginn der Schullaufbahn für die Betroffenen negativ wirksam werden. Daher ist es notwendig, bereits im Unterricht der Primar- und Grundstufe Zusammenhänge und Wirkungsweisen schulischer Sozialisationsprozesse in Ansätzen zu reflektieren:

So müssen die Schüler bereits in Ansätzen

- oo schulischen Leistungs- und Konkurrenzdruck als Mitverursachungen schulischer Konfliktsituationen kennenlernen,
- oo ihre eigene Position im formellen und informellen Klassenverband in eine Beziehung zu den schulischen Leistungs- und Verhaltensstandards setzen können,
- oo Verhaltensweisen des Lehrers in Abhängigkeit von seiner Rolle und seinen Funktionen (Wissensvermittlung, Diagnose, Selektion) verstehen lernen,
- oo Differenzen zwischen familiären und schulischen Erwartungshaltungen erkennen und divergierende Verhaltensweisen von Eltern und Lehrern darauf zurückführen können,
- oo eigene schulische Bedürfnisse und Interessen artikulieren und in einem Vergleich mit den externen Erwartungen wichten können, sowie sich
- oo gegen die Fremderwartungen und institutionalisierten Verhaltensvorschriften gegebenenfalls durchsetzen können,
- oo Muster von Strategien und Konfliktlösungen im Klas-

1) Bittner, G. u.a., Spielgruppen als soziale Lernfelder, Pädagogische und therapeutische Aspekte, München 1973, S. 20

senverband kennen- und praktizieren lernen,

- oo Sensibilität für soziale Beziehungen entwickeln,
- oo gruppendynamische Prozesse artikulieren und soziale Beziehungen in Gruppen regeln lernen, [1)]
- oo Schülergruppen als Rückhalt und Basis emotional befriedigender Kontakte erleben und
- oo Gruppensolidarität als Rückhalt bei der Durchsetzung von eigenen schulischen Interessen kennen und praktizieren lernen.

- o Die Schüler müssen sowohl i n als auch a n der Schule lernen können, gesellschaftliche Zusammenhänge und Strukturen zu durchschauen und gesellschaftsverändernde Handlungsalternativen zu entwickeln und zu realisieren.

Politische Bildung kann, wenn man diese Forderung ernst nimmt, nicht fachspezifisch vermittelt werden, sondern muß bereits in der Grundschule das "dominierende Prinzip" [2)] des gesamten Lernprozesses sein. Das setzt u.a. eine Abkehr vom traditionellen Fächerkanon zugunsten eines Lehrangebotes voraus, das insgesamt auf die Vermittlung und Förderung der o.a. Qualifikationen auf folgenden Ebenen zielt:

- oo Kognitive Fähigkeiten
  Begriffsbildungen, Klassifikationen und Analysen von Gegenständen und Sachverhalten an Beispielen und Situationen lernen, die für die Schüler soziale und politische Relevanz besitzen.
  Schlußfolgerungen aus diesen Gegebenheiten ziehen und in eigene Planungen und Handlungsstrategien umsetzen zu können.
- oo Kommunikative Kompetenzen
  Die eigene Befindlichkeit und soziale Situation angemessen darstellen sowie eigene Handlungsweisen

---

1) vgl. Abels, H., a.a.O., S. 84 f.

2) Diesen Stellenwert schreiben die "Rahmenlehrpläne für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule" der politischen Bildung in der Grundschule zu.
vgl. Ackermann, P., Ott, E.H., a.a.O., S. 89

begründen können. Konflikte verbalisieren und emotionale Reaktionen sprachlich vermitteln und verarbeiten können. [1]

oo Politische Sozialisation
Ein positives Selbstbild entwickeln und zur selbstbewußten Präsentation der eigenen Identität bereit und fähig sein.
Die eigene Loyalitätsbindung an allgemein verbindliche Normen und Wertstandards relativieren und ihnen eigene Bedürfnisse und Interessen entgegensetzen können.
Bündnispartner zur Durchsetzung gemeinsamer Interessen finden und solidarische Handlungsweisen realisieren können.

Diesen Anspruch kann die Schule nicht erfüllen, indem sie "zu einem therapeutischen Milieu" [2] wird und ausschließlich durch schulinterne Lernhilfen um eine Kompensation der primären "Sozialisationsdefizite" bemüht bleibt. Vielmehr muß sie das Feld der außerschulischen sozio-ökonomischen Bedingungen und sozialen Beziehungen selbst in folgender Weise zum Lernfeld machen:

- Sie muß Lernprozesse an Inhalten festmachen, die für die Kinder und ihre Familien als Mitglieder des sozialen Feldes politische, soziale, kulturelle und ökonomische Relevanz und Aktualität besitzen.
- Ihre Struktur muß es ermöglichen, die beschriebenen Qualifikationen im Rahmen des schulischen Interaktionsfeldes in Handlungsvollzügen zu entwickeln und zu festigen. Das setzt u.a. eine Reduzierung der personalen Autorität des Lehrers zugunsten einer funktionalen Autorität [3], sowie weitreichende Partizipationsmöglichkeiten der Schüler an

1) vgl. Gutt. A., Salffner, R., a.a.O., S. 23
2) Homfeldt, H.G., a.a.O., S. 256
3) vgl. Gagel, W., a.a.O., S. 133

unterrichtlichen und schulorganisatorischen Planungs- und Realisierungsprozessen voraus. [1]

- Sie muß sich als soziale Institution des Gemeinwesens verstehen [2] und im Sinne und Interesse dieses Gemeinwesens selbst in handelnden Vollzug begeben.

Homfeldt weist in diesem Zusammenhang der Schule folgende mögliche Funktionen zu:
Beratende und helfende Funktion bei Fragen der Gesundheitsfürsorge, sozio-ökonomischen Problemen der Familien, Präventivmaßnahmen zur Verhütung devianter Karrieren, berufs- und familienintegrative Maßnahmen, Begegnunsstätte der Erwachsenen, Forum für Gemeinwesenangelegenheiten und Beistand bei Versuchen der sozialen und politischen Lösung des RG-Problems. [3]

Allerdings ist die Realisierung eines solchen Modells, das einen langfristigen Beitrag zur Emanzipation der Randgruppenangehörigen wohl eher zu leisten vermag als die bisherige Schule, von eben solchen Bedingungen ab-

1) vgl. Abels, H., a.a.O., S. 74

2) Eine besondere Aktualität in diesem Zusammenhang gewinnen die englischen Versuche mit Gemeinwesenschulen im Rahmen des 'Educational Priority Area' - Projekts, die sich um die Entwicklung gemeinwesenorientierter Bildungsmodelle in sozio-strukturell benachteiligten Regionen bemühen:
vgl. Halsey, A.H., Educational Priority EPA Problems and Policies, London:(HMSO) 1972;
Midwinter, E., Patterns of community education, London : Ward Lock Educational,1973

3) vgl. Homfeldt, H.G., a.a.O., S. 257 f.

hängig, die zwar partiell diskutiert, jedoch bislang in der schulischen Praxis kaum vorfindbar sind.

Die Diskussion um die Curriculum-Revision, die beonders in den letzten Jahren in der BRD geführt wurde, mag dies exemplarisch belegen. So fließen in die Diskussion bereits seit geraumer Zeit Forderungen verbesserter Partizipationsmöglichkeiten der am Unterrichtsgeschehen unmittelbar Beteiligten bei der curricularen Planung ein. [1)]

Bislang blieben diese Forderungen jedoch besonders im Grundschulbereich ohne nennenswerte praktische Konsequenzen. Die weiterhin praktizierte administrative Generalisierung und Formalisierung von Lernzielsequenzen für bestimmte Zeiträume des Unterrichts, sowie die Festschreibung bestimmter unterrichtlicher Themenkreise [2)] für ganz bestimmte Lerngruppen gestattet weder Schülern noch Lehrern Bedürfnisinterpretationen, Wahrungen eigener Interessen noch situationsadäquate Unterrichtsgestaltungen im Sinne des Homfeldt'schen Modells der Schule als "Sozialintegrative Achse" des Gemeinwesens. [3)]

" Formalisierung tendiert dazu, Erfahrungen und Bedürfnisse nach ihrer Berechenbarkeit, Regelmäßigkeit und Gleichförmigkeit, kurz nach ihrer generellen Erwartbarkeit zu selektieren. Dementsprechend finden nicht

---

1) vgl. Frey, K., Das Curriculum im Rahmen der Bildungsplanung und Unterrichtsvorbereitung, in: Die Deutsche Schule 61 (1969), S. 260 ff.; Achtenhagen,F., Menck, P., Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung, in: Achtenhagen, F., Meyer, H. (Hrsg.), Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 197 ff.; Zimmer, J., Curriculumforschung: Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne, in: Achtenhagen, F., Meyer, H.(Hrsg.), a.a.O., S. 178 ff; Hartwig,H., Demokratisierung der Schule, in: Klafki, W. u.a. (Hrsg.), Probleme der Curriculumentwicklung, Frankfurt a.M. 1972, S. 40 ff.

2) vgl. Luhmann, N., Funktionen und Folgen formaler Organisationen, Berlin 1964

3) vgl. Homfeldt, H.G., a.a.O., S. 257

planbare Bedürfnisse (solche der individuellen Selbstregulierung, des psychodynamischen und gruppendynamischen Haushalts), nicht fällige Bedürfnisse (solche, die nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt erwartet werden), nicht zielfunktionale Bedürfnisse (solche, die keine Relevanz für formalisierte Lernziele ausweisen können), und subjektgebundene Bedürfnisse (solche des ungeleiteten Entdeckens, der Kreativität, der subjektiven Identifizierung mit Sachen und Zielen) zunehmend keine Berücksichtigung." [1] Zwar schlägt auch der Deutsche Bildungsrat in seinen Empfehlungen zur "Verselbständigung der Schule und Partizipation der Lehrer, Eltern und Schüler" vom 6. April 1973 eine weitgehende Autonomie der Schulen gegenüber der bisherigen administrativen Weisungsgebundenheit vor, jedoch zeugt die Intervention einzelner Länder gegen diese Vorschläge [2] von den Schwierigkeiten, eine Schule praktisch zu realisieren, die im Hinblick auf Unterrichtsziele, -prinzipien und -organisation selbst zum Exempel emanzipatorischer Lernvollzüge werden könnte.

Allerdings könnte man mir an dieser Stelle den Vorwurf pauschalierender Kritik und Skepsis machen und zu Recht entgegenhalten, daß die Grundschule zwar bislang noch von der bisherigen Struktur bestimmt sei , jedoch auch erst am Anfang eines Wandlungsprozesses stehe. [3] Sicherlich sind hierbei besonders die Modellversuche mit Vorschuleinrichtungen und die Reformvorstellungen zur Einrichtung eines Elementar- und Primarbereiches als Versuche zu werten, das Bildungssystem endlich in der Richtung zu reformieren, "in der es durchlaufen wird nämlich von unten nach oben." [4]

---

1) Sachs, W., Scheilke, Chr.Th., Lehrer und Curriculum , Zur Notwendigkeit offener Curricula unter dem Aspekt der Teilnahme von Lehrern, unveröffentlichtes Manuskript, Tübingen 1972, S. 13

2) vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), [illegible], S. 6

3) vgl. Langner, K., Schlattmann, H., a.a.O., S. 26

4) [illegible]hausen, H., a.a.O., S. 223

Eine Trendanalyse der momentan aktuellen vorschulischen Modellversuche soll Auskünfte darüber ermöglichen, inwieweit diese reformerischen Ansätze gelungene Alternativen zur bisherigen Grundschulpraxis im Sinne der zuvor formulierten Bedingungen bereithalten. Hierbei kann ein Rekurs auf Erfahrungen mit kompensatorischen Vorschulversuchen in den USA die Berechtigung der o.a. Forderungen an ein Schulsystem unterstreichen, das sich dem Postulat gesellschaftlicher Chancengleichheit verpflichtet weiß.

7 Öffentliche Vorschulerziehung, eine Alternative zur bestehenden Schulpraxis ?

7.1 Planungsperspektiven zum Ausbau der Vorschulerziehung in der BRD

Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur Einrichtung des Elementarbereichs und der Primarstufe, sowie die laufenden Modellversuche der Bundesländer mit Kindergärten und Vorschulklassen belegen, daß die seit Mitte der sechziger Jahre in der BRD entfachte Diskussion um die Bedeutung vorschulischer Erziehung [1] zu einer Planungsgröße schulischer Reformbemühungen geworden ist.

Nach den Zielvorstellungen, die der Deutsche Bildungsrat 1970 in dem "Strukturplan für das Bildungswesen" vorlegte, sollten die Kindergartenplätze verdoppelt werden und bereits 1980 soll für 70 % aller Kinder ein Kindergartenplatz zur Verfügung stehen. Die projektierte Eingangsstufe soll bis 1980 eingerichtet werden und die Klassenfrequenzen auf maximal 25 Schüler je Klasse gesenkt werden. [2]

---

1) Bereits am 20.7.1957 legte der "Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen" ein "Gutachten zur Erziehung im frühen Kindesalter" vor, das auf die Bedeutung und Notwendigkeiten einer institutionalisierten vorschulischen Erziehung verwies. vgl. Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen, Folge 2, Bonn 1957, S. 44 ff.

2) vgl. Deutscher Bildungsrat. a.a.O..

Im Bildungsgesamtplan der Bund-LänderKommission für Bildungsplanung (5. Nov. 1971) wurden zwei Modelle einer Eingangsstufe vorgestellt.

- Die einjährige Eingangsstufe, die der bestehenden Grundschule als Vorbereitungsjahr vorgeschaltet werden kann und die Kinder auf den Schulunterricht vorbereiten soll.
- Die zweijährige Eingangsstufe, die für "schulfähige" Kinder vom zweiten Halbjahr an einen möglichen Übergang zu schulmäßigen Lernverfahren bieten soll.

Gestützt auf die übereinstimmenden Beschlüsse der Regierungschefs des Bundes und der Länder wurden auf der 156. Plenarsitzung der "Ständigen Konferenz der Kultusminister" am 3. Nov. 1972 folgende vordringlichen Maßnahmen fixiert:

- Bis zum Jahre 1975 sollen Kriterien für die Ausbildung des Personals im Elementarbereich festgelegt werden.
- Die Erfahrungen mit Modellversuchen sollen die Entscheidungskriterien für die noch offene Frage der Zuordnung der Fünfjährigen zum Elementar- (Kindergarten) oder Primarbereich (Schule) liefern.

Die 1970 durchgeführte schriftliche Befragung des UNESCO-Institutes für Pädagogik über "Maßnahmen und Versuche auf dem Gebiet der Vorschulerziehung" von Ministerien und Sozialbehörden der Länder ergab u.a. folgende Ergebnisse:

Unter der jeweiligen Dienstaufsicht von Kultusministerien, Sozialbehörden bzw. Freien Trägern liefen bis zu diesem Zeitpunkt insgesamt 948 Vorschulversuche mit insgesamt 16.734 Kindern. Die Versuche wurden fast durchweg von Fachinstituten wissenschaftlich begleitet.[1)]

1) vgl. Schmalohr, E., Vorschulprojekte in der Bundesrepublik Deutschland, in: Schmalohr, E., Schüttler-Jannikulla, K., (Hrsg.), Bildungsförderung im Vorschulalter, Zur Reform der Vorschulerziehung, Band 1, Oberursel/Taunus 1972, S. 132 ff.

Nordrhein-Westfalen führt z.B. zwei Modellversuche durch, die bis zum Ende des Schuljahrs 1974/75 abzuschließen sind. Neben dem Modellversuch mit 50 altersgemischten Gruppen wurden 50 Vorklassen für Fünfjährige eingerichtet. Dem Schulversuch "Vorklasse" liegt ein Bildungsplan zugrunde, der auf Erfahrungen der Forschungsgruppe "Vorklasse und Modellkindergarten" basiert. [1)]

Baden-Württemberg z.B. setzte seit dem Schuljahresbeginn 1972/73 ein Experimentalprogramm von über 150 Modellversuchen in Gang. Rund 50 Versuche werden als 'Vorschulische Einrichtungen an der Grundschule'... konzipiert, weitere 50 Versuche werden als 'Vorschulische Einrichtungen im Kindergarten' ... geführt; daneben werden noch einige Versuche im Rahmen von 'Vorschulischen Einrichtungen und allgemeinen Schulkindergärten' ... begonnen. [2)]

Die quantitativ stärkste Initiative bei der Einrichtung solcher Modellversuche liegt, wie die Zahlen zu belegen scheinen, bei den Länderregierungen. Allerdings finden daneben die Versuche von Bund, Gemeinden sowie Freien Trägern und Institutionen durchaus Erwähnung. So praktizieren z.B. die Städte Bonn, Frankfurt, Hannover, München und Nürnberg Modellversuche nach eigenen Planungen. Einige andere Modelle sind an Forschungseinrichtungen angebunden, wie z.B. das Projekt Osdorfer Born der Hamburger Universität, oder werden von Freien Verbänden getragen, wie z.B. von der Caritas in Freibug oder dem Diakonischen Werk in Schleswig-Holstein und Hannover. Ein besonders umfangreiches

---

1) vgl. Schulversuch 'Vorklasse', Vorläufiger Bildungsplan für Vorklassen, in: Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1972, S. 5

2) Grundschulreform, Chancen für unsere Kindern, in: Informationen des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Bildung für die Welt von morgen, Karlsruhe 1973, S. 13

Modellprogramm, das Projekt 'Curriculum Institutionalisierte Elementarerziehung', wird von der Stiftung Volkswagenwerk getragen.

Mit ihren Empfehlungen 'Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich' vom 22./23. März 1973 ergänzte schließlich die Bildungskommission ihre Vorschläge zum Ausbau des Elementar- und Primarbereichs durch ein "Modellprogramm, das in begrenzter Mannigfaltigkeit und großer Selbstständigkeit, aber auch unter einer wirksamen Kontrolle eine wissenschaftlich gelenkte Entwicklungsarbeit für den gesamten Elementarbereich leisten soll". [1] Die Bildungskommission empfiehlt in diesem Zusammenhang die Einrichtung von einhundert bis einhundertzwanzig Modellkindergärten innerhalb eines Zeitraumes von fünf Jahren, in denen die Entwicklungs- und Grundlagenarbeit für eine Reform des Elementarbereichs geleistet werden soll, unter gleichzeitiger Einrichtung von zehn bis fünfzehn Modellzentren, die vermittelnde Aufgaben im Rahmen des Modellprogramms wahrzunehmen haben. [2]

Insgesamt werden alle Maßnahmen und Ansätze zur Reform des Vorschulbereichs von der Auffassung getragen, daß es den entwicklungspsychologischen 'Korridor' frühkindlicher Lernfähigkeiten optimaler zu nutzen gilt, als dies bislang geschieht. Hierbei stützen sich die Befürworter vielfach auf Ergebnisse und Thesen aus der angelsächsischen Kleinkindforschung, die jedoch z.T. einer kritischen Überprüfung bedürfen. [3]

---

1) Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich, Bonn 1973, S. 10

2) vgl. Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 23

3) vgl. D. Hopf's Kritik an B.Bloom's aufsehenerregenden Thesen zur Bedeutung frühkindlicher Intelligenzentwicklung, die z.T. bis heute die Diskussion um den Stellenwert vorschulischer Erziehung in der BRD zentral bestimmten.
Hopf, D., Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens, in: Neue Sammlung, 11 (1971), S. 33 ff.

Darüber hinaus liegen allerdings den bildungsreformerischen Aktivitäten zum Ausbau der institutionalisierten Vorschulerziehung sehr heterogene Motivationen zugrunde. So werden u.a. folgende Begründungen aufgeführt:

- Die Vorschulerziehung soll dem Ziel der Kompensation milieubedingter Chancenungleichheiten dienen.
- Die Einrichtung des Vorschulwesens soll im Dienste einer besseren Synchronisation des Bildungsangebotes und der Qualifikationsansprüche unserer technisierten Gesellschaft wirksam werden.
- Das frühzeitige Einsetzen intensiver Lernmaßnahmen soll eine optimalere Ausnutzung des insgesamt verfügbaren Begabungspotentials gewährleisten und für die wettbewerbsorientierte Leistungsgesellschaft verfügbar machen.

"So spricht Hechinger von der Vorschulerziehung als einer Einrichtung, die 'als Lebensrettung für die Kinder auf den untersten Stufen der sozialen Rangordnung eingeführt wurde' (Hechinger 1970, S. 20); im gleichen Sinne bezeichnet sie J. Feldhoff als Mittel zur 'Einlösung des demokratischen Postulats der Chancengleichheit' (in: Deutsche UNESCO-Kommission 1970, S. 27). H.-R. Lückert sieht den Weg des Mündigwerdens durch die 'Teilnahme an den wirtschaftlich-technischen, sozial-politischen und wissenschaftlich-künstlerischen Errungenschaften, Problemen und Projekten der Gesellschaft' vorgegeben (in: Deutsche UNESCO-Kommission 1970, S. 7). Noch deutlicher wird der gleiche ideologische Begründungszusammenhang bei H. Deissler: 'Die sentimental-romantische Vorstellung vom Schonraum der Kindheit, vom unbeschwerten Spiel-Raum, wie auch die Auffassung vom antiautoritären Freiheitsraum läßt sich in der Wettbewerbsgesellschaft nicht aufrechterhalten' (n. W. Hornstein 1970, S. 65)." [1]

---

1) Bittner, G., Vorschulerziehung und kindliche Identität, in: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., 1971, Nr. 4, S. 423

Die geringen praktischen Vorlaufzeiten sowie die z.T. isoliert und einseitig verlaufenden Ansätze machen eine umfassende Bewertung der bisherigen Vorschulversuche in der BRD zum jetzigen Zeitpunkt kaum möglich. Die von H.R. Lückert entfachte Frühlesebewegung, die sich zunächst auf amerikanische Erfahrungen stützte, [1] kann als Beispiel dafür gelten, wie vorschnelle und unkritische Rezeptionen von Ergebnissen aus der Kleinkindforschung vielfach zu einem einseitigen ad-hoc-Pragmatismus vorschulischer Aktivitäten führen. So fanden Lückerts Thesen breiteste Resonanz in Illustrierten, Frauen- und Elternzeitschriften, prägten das kommerzielle Angebot an vorschulischem Trainingsmaterial und flossen als Versuche vorschnell und teilweise enthusiastisch begrüßt, in das öffentliche Schulwesen ein. [2] Erschwerend kommt hinzu, daß bislang kein komplexes Kontrollinstrumentarium zur Verfügung steht, mit dessen Hilfe die Effektivität der einzelnen Maßnahmen und Modellversuche verläßlich überprüfbar wäre. [3] Schrader formuliert gar Bedenken, in "dieser Situation, in der unzureichende Untersuchungsverfahren auf noch nicht bekannte und nicht kontrollierte Programme angesetzt werden", Untersuchungen [4] überhaupt durchzu-

1) vgl. Böhm, W., Probleme der Vorschulerziehung in den USA, in: Vierteljahreszeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 49 Jg., 3. Quartal 1973, S. 263
2) vgl. Bittner, G., a.a.O., S. 423
3) vgl. Schmalohr, E., a.a.O., S. 141
4) Die Untersuchungen von Ferdinand zur Intelligenzentwicklung vorschulisch geförderter, sozial benachteiligter Kinder mögen als Beleg dafür dienen, wie wenig Entscheidungshilfen solche Untersuchungen der pädagogischen Praxis bieten. So liefert die Untersuchung außer pauschalen Hinweisen auf eine (geringfügige) Zunahme des Intelligenzquotienten bei einem Teil der Probanden keinerlei Hinweise auf die verursachenden Variablen des Erfolges
vgl. Ferdinand, W., Chancengleichheit durch Vorklassen? , Fünf empirische Untersuchungen, Essen 1971
Die Schwierigkeit einer verläßlichen Variablenkontrolle in solchen Untersuchungen wird exemplarisch durch den Versuch von Palmer belegt, der den positiven Effekt (Intelligenzzuwachs) des von ihm kontrollierten Programms nicht auf das curriculare Lernangebot direkt zurückführte, sondern die affektiven Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern als verursachende Variable des Lernerfolges ansah.
vgl. Iben, G., a.a.O., S. 79

führen. [1]

Es besteht wohl tendenziell die Gefahr, daß vorschulische Maßnahmen schon aus forschungspragmatischen Gesichtspunkten einseitig an Dimensionen orientiert werden, die mit verfügbaren, gesicherten Untersuchungsinstrumentarien einen Erfolgsnachweis gestatten. Diese Vermutung bietet eine mögliche Erklärung für die häufig feststellbare, betonte Ausrichtung der Versuche auf Maßnahmen zur Intelligenzförderung, erweisen sich doch Intelligenztests im Vergleich zu anderen Verfahren als ein augenscheinlich verläßliches und abgesichertes Kontrollinstrumentarium.

Bereitet der Versuch einer Bewertung der vorschulischen Reformbemühungen aus den genannten Gründen bereits große Schwierigkeiten, so ergibt sich bei der Frage nach dem Stellenwert der Ansätze im Hinblick auf Randgruppenmilieus ein zusätzliches Problem. So findet die Situation gesellschaftlicher Randgruppen in den kompensatorischen Ansätzen schulischer Reformbemühungen kaum eine gesonderte Beachtung. Als Adressat kompensatorischer Ansätze gilt global die Unterschicht [2] und die Bemühungen konzentrieren sich primär darauf, durch verbesserte und zusätzliche Lernmaßnahmen den sozial benachteiligten Arbeiterkindern bessere Startchancen im schulischen Feld individuellen Leistungswettbewerbs zu ermöglichen.

"Daß Chancengleichheit für Randständige und sozial Verachtete von größerer Wichtigkeit ist aufgrund der für sie erheblich auffälligen Ziel-Mittel-Diskrepanz, wird in herkömmlichen Konzeptionen selten bedacht. In einer ernsthaft ansetzenden Diskussion kann man nicht umhin, auch die gesellschaftlichen Ursachen der Be-

1) vgl. Schmalohr, E., a.a.O., S. 145

2) Eine Ausnahme bildet das Modellprogramm der Bildungskommisiion zur Reform des Elementarbereiches, das die Bedeutung "sozial-ökologischer" Umwelten (Soziotype) bei Fragen der Standortwahl für Modellversuche betont und in diesem Zusammenhang auch auf die besondere soziale Situation gesellschaftlicher Randgruppen verweist.
vgl. Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. A 79

nachteiligung mitzudiskutieren. Gegenwärtig ist diese Erörterung zu umgehen, weil überwiegend nur von einer Chancenungleichheit der 'Arbeiterschicht' gesprochen wird. Verelendete randständige Gruppen, deren soziale und ökonomische Distanz zum Arbeiter wesentlich größer ist als dessen Distanz zu bürgerlichen Gruppen, bleiben 'draußen vor der Tür'. " [1)]

Homfeldt vertritt die Auffassung, daß das Randgruppenproblem in den Bildungsreformansätzen wohl deshalb kaum tangiert wird, weil der eklatant scharfe Widerspruch zwischen den geweckten Hoffnungen auf Chancengleichheit und der sozialen Situation die Fragwürdigkeit isolierter Bildungsbemühungen mit dem Ziel gesellschaftlicher Chancengleichheit deutlich werden ließe. [2)] Allerdings wird wohl die Hauptursache für die mangelnde Bereitschaft, das Problem sozialer Randgruppen im Rahmen der Bildungsreformdiskussion gesondert zu berücksichtigen, darin zu suchen sein, daß sich die Situation von Randgruppen bislang nicht zu einer wirtschaftlichen bzw. ökonomischen Gefährdung unseres Gesellschaftssystems entwickelte.

7.2 Exkurs: Kompensatorische Vorschulerziehung in den USA

Die vielfältigen und umfassenden Maßnahmen kompensatorischer Vorschulerziehung in den USA demonstrieren, wie die Situation gesellschaftlicher Außenseiter dann in den Mittelpunkt bildungspolitischer Interessen rückt, wenn diese Randgruppen zu einer gesellschaftspolitischen Gefahr werden. "Die Politisierung der überwiegend aus

1) vgl. Homfeldt, H.G., a.a.O., S. 123
2) vgl. a.a.O.

Schwarzen bestehenden Gettobevölkerung in ständigen Aufständen und Auseinandersetzungen mit der Staatsgewalt zwingt das offizielle Amerika dazu, sich dem innenpolitischen Krisenmagement stärker als je zuvor zuzuwenden. Dies geschieht einerseits durch den forcierten Ausbau kompensatorischer Programme für den Arbeits-, Gesundheit- und Erziehungssektor auf bundesstaatlicher, Landes- und Gemeindeebene. Andererseits zeichnet sich in den letzten Jahren zunehmend der Trend ab, die Wirtschaftseliten des Landes durch steuerliche Anreize und langfristige Staatsdarlehen am präventiven Krisenmanagement zu beteiligen." [1)]

Nur auf dem Hintergrund der gesellschaftspolitischen Gefährdung, die das Problem der Randgruppen verursacht, sind die gewaltigen finanziellen und erziehungspolitischen Anstrenungen der USA auf dem Gebiet der kompensatorischen Erziehung, nämlich als Präventivmaßnahmen zum Schutze der bestehenden Gesellschaftsordnung, zu verstehen. [2)] Weil diese Maß-

1) du Bois-Reymond, M., Zur Strategie kompensatorischer Erziehung am Beispiel der USA, in: Enzensberger, K.M., Michel, K.M. (Hrsg.), Schule, Schulung, Unterricht, Kursbuch 24, Berlin 1971, S. 19

2) Böhm führt einen Bericht des kalifornischen Governor's Advisory Comitte on Preschool Programs von 1967 an, der dies deutlich unterstreicht: "Die bundesstaatliche und Ländergesetzgebung zur Vorschulerziehung war das unmittelbare Ergebnis des gehäuften Auftretens von schwierigen Jugendlichen, Rassenunruhen, frühzeitigen Schulabgängern und Jugendkriminalität ... .Auf weite Sicht verringert eine grundlegende Früherziehung die späteren Kosten der Betreuung der Gemeinschaftsschwierigen, Arbeitslosen, Geisteskranken, gesellschaftlichen Schädlinge und Kriminellen."
Böhm, W., a.a.O., S. 275 f.

nahmen besonders auf gesellschaftliche Randgruppen zielen, bieten die amerikanischen Erfahrungen wohl auch einen Maßstab zur Bewertung deutscher Vorschulversuche im Hinblick auf Randgruppenmilieus. Die Programmvielfalt[1] dieser Versuche läßt es allerdings nicht zu, das Gesamtfeld in einem einheitlichen Bild zu zeichnen, um daraus einen Beurteilungsmaßstab zu gewinnen. Die Schlußfolgerungen beziehen sich daher ausschließlich auf Erfahrungen mit dem"Head-Start"-Programm, das aufgrund seines Umfanges und seiner Variationsbreite [2] als der wohl größte Versuch kompensatorischer Erziehung in Randgruppenmilieus gelten kann.

Das Mammutprogramm zielte auf eine umfassende Förderung der benachteiligten Kinder und umfaßte im wesentlichen folgende Aufgaben:
"Vorschulischer Unterricht; Gesundheitsfürsorge ... ; Sozialfürsorgliche Hilfen für die Familie; Psychologische Dienste; Ernährungsfürsorge; Beteiligung der Eltern am Programm." [3]

Die autonome Arbeitsweise der Zentren bei der Planung und Durchführung führte trotz der vom zuständigen Ministerium herausgegebenen Leitlinien zu vielfältigen Variationen der inhaltlichen Zielsetzung einzelner Projekte. Jedoch wurde allgemein "ein unterstützendes, unstrukturiertes Sozialisationsprogramm, das sich der physischen, emotionalen und intellektuellen Entwicklung der Kinder widmete, gegenüber einem stark

1) Zur Modellvielfalt kompensatorischer Vorschulversuche in den USA liefert besonders G. Iben eine breite Übersicht
vgl. Iben,G., Kompensatorische Erziehung, Analysen amerikanischer Programme, München, 2. Auflage 1972

2) vgl. Hess,R.D., and Rosen, A.A., Inventory of Compensatory Education Projects, prepared by the Staff of the Urban Child Center, School of Education, Universität Chicago, New York 1965

3) Dau, R., Projekt "Head-Start" in Kritik und Gegenkritik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg.,1971, Nr. 4, S. 508

strukturierten, straff informierenden Programm vorgezogen." [1]

Die großen Erwartungen, die man anfänglich an dieses Mammutprogramm stellte, [2] haben sich allerdings nicht erfüllt. So kommt der 'Westinghouse-Ohio-Report' bereits 1969 zu folgenden Ergebnissen:

"1. Die Sommerprogramme brachten den Kindern keine kognitiven oder affektiven Gewinne, die bis in die ersten Schuljahre anhielten.
2. Die Ganzjahresprogramme beeinflußten die affektive Entwicklung anscheinend nicht, hatten aber Randwirkungen ("marginal effects") auf die kognitive Entwicklung, die noch in den ersten drei Schulklassen nachgewiesen werden konnten.
3. "Head-Start"-Kinder stehen sowohl im Stanford Leistungstest als auch beim Illinois Test der psycholinguistischen Fähigkeiten immer noch unter dem normalen Durchschnitt, während sich die Ergebnisse beim Metropolitan Readiness Test den nationalen Werten nähern." [3]

Trotz der gebotenen Zurückhaltung gegenüber diesen Ergebnissen [4] läßt sich allgemein wohl sagen, daß die ursprünglich großen Erwartungen, die man mit diesem Versuch als Teil des "Anti-Poverty-War-Program" verband,

---

1) a.a.O., S. 508

2) Deutsch erwartete einen langfristig positiven Effekt der vorschulischen Erziehung, der in einem signifikant höheren Intelligenzzuwachs dieser Kinder im Vergleich zu ihren nicht geförderten Altersgenossen aus gleichen Milieus sichtbar werden sollte.
vgl. Deutsch, M., Facilitating Development in the Pre-School Child Social and Psychological Perspectives, in: Hechinger, F. (ed.), Pre-School Education Today, New York 1966 , S. 90

3) Dau, R., a.a.O., S. 510

4) R. Dau formuliert etliche Einwände, die sich aus einer kritischen Analyse gegen das Untersuchungsverfahren ergeben. Ihre Hauptkritik richtet sich gegen die Anlage der Untersuchung als "Ex-Post-Facto"-Konzeption, die unter großem Zeitdruck durchgeführt, keine gesicherte Variablenkontrolle ermöglichte.
vgl. a.a.O., S. 509 ff.

nicht befriedigend erfüllt wurde. Die minimalen Zuwachsraten an Leistungsvermögen bei den geförderten Kindern hatten in der Regel keine Langzeitwirkung und nahmen mit zunehmender Dauer des Besuchs der regulären Pflichtschule wieder ab. Als Erklärungsversuche für das offensichtliche Scheitern der kompensatorischen Maßnahmen bieten sich folgende Hypothesen an:
"Erstens wird das, was in der Vorschule gelernt wurde, durch die Lehrmethoden in den Grundschulklassen nicht verstärkt, ja dieser Lehrstil mag sogar ein entgegengesetztes Verhalten der Kinder erfordern (so mag z.B. die Lehrerin in der Grundschule verlangen, daß sich die Kinder still verhalten und gelehrig zuhören, statt die Kinder zu ermutigen, frei zu sprechen und Fragen zu stellen). Zweitens bleibt das Kind den ungünstigen häuslichen Verhältnissen, die Anlaß zur Aufnahme in den Vorschulkurs waren, weiterhin ausgesetzt. Diese Einflüsse stehen dem Gelernten entgegen und verstärken jene Handlungs- und Verhaltensweisen, die a priori zu schlechten Schulleistungen führen. Die dritte Erklärung lautet, daß die Vorschulförderung an sich nicht die richtige Zielsetzung hatte, den Bedrüfnissen der Kinder nicht entsprach oder nicht lange genug andauerte."[1)]

Die Hypothesen verweisen auf ein Dilemma, dem sich kompensatorische Erziehung weder als "Anti-Programm" zur regulären Pflichtschule, noch als Vorschaltphase des bestehenden Schulsystems entziehen kann:
Im ersten Fall findet die qualitativ andere Vorschul-

---

1) Gideonse, H.D., Sherman, M.B., Neuere Tendenzen in der Forschung zur kindlichen Entwicklungs- und Vorschulerziehung in den USA, in: Schmalohr,E., Schüttler-Janikulla,K. (Hrsg.), Bildungsförderung im Vorschulalter, Zur Reform der Vorschulerziehung, Bd. 2, Oberursel/Taunus 1972, S. 261

arbeit keine Fortsetzung in der Schule und beschleunigt möglicherweise das Schulversagen der beteiligten Kinder durch das Einüben von Verhaltensweisen, die den Anpassungsforderungen der Schule zuwiderlaufen.

Im zweiten Fall unterbleiben Versuche einer qualitativ anderen Erziehung von vornherein. Die Bemühungen zielen lediglich auf eine optimale Anpassung an erwünschte schulische Qualifikationen und versagen deshalb, weil die mittelschichtspezifische Anforderungsstruktur des Unterrichts Randgruppenkindern Partizipationschancen an Lernvollzügen von vornherein verschließt.

Eine Alternative zu diesem Dilemma kompensatorischer Erziehung bestünde in einer totalen Reform des gesamten Schulwesens, die jedoch solange ausbleiben wird, wie die Funktion der Schule als eine "Variante konservativer Ideologie" auf die Erhaltung des gesellschaftlichen Status quo zielt. [1)]

So findet das augenfällige Scheitern kompensatorischer Maßnahmen, wofür "Head Start" exemplarisch gelten mag, seine Ursachen weniger in vorschneller ad-hoc-Planung und curricularen bzw. testtheoretischen Gründen als vielmehr in der Tabuisierung des bestehenden Schul-

1) Böhm weist in seiner Analyse zur Vorschulerziehung in den USA darauf hin, daß die kompensatorischen Versuche einer optimaleren Anpassung der Kinder an schulische Anforderungen im Sinne des amerikanischen Liberalismus durchaus funktional wirken. "Diese ideologische Grundorientierung hat es mit sich gebracht, daß die kompensatorische Erziehung in den USA bis heute weitgehend isoliert von organisatorischen und sozialpolitischen Reformmaßnahmen diskutiert wird. Kompensatorische Erziehung reduziert sich dann auf die Anpassung an das bestehende Schulwesen und an die dort vorherrschenden Normen und Anforderungen, während die Frage nach einer Veränderung der herkömmlichen Schule ebenso abgeblendet wird wie jene nach einer Verbesserung der Lebensbedingungen."
Böhm,W., a.a.O., S. 275

wesens und der damit verbundenen Reduzierung kompensatorischer Vorschulbemühungen auf Zubringerdienste an die reguläre Pflichtschule.

Letztlich müssen solche Maßnahmen in den Verdacht geraten, Teil einer konservativen Strategie zu sein, die kompensatorische Erziehung rein formal als beweiskräftiges Indiz für politische Bemühungen um Chancengleichheit mißbraucht.

7.3 Zum Entwicklungstrend der Reformbemühungen im Vorschulbereich in der BRD

Der Rekurs auf die kompensatorische Vorschulerziehung der USA hat wohl deutlich werden lassen, daß die in der BRD vieldiskutierten alternierenden Reformmodelle von Vorschulen bzw. Vorschulen [1] möglicherweise an der zentralen Problematik vorbeiplanen und dem kompensatorischen Anspruchsniveau (Herstellung von Chancengleichheit) nicht entsprechen. Stellt sich das Problem der sozialen Benachteiligung und des Bildungsnotstandes in der BRD auch nicht in dem Umfang wie in den USA [2], so lassen jedoch auch hier kompensatorische

---

1) Die verschiedenen Organisationsmodelle in den Vorschulversuchen der Länder zeigen, daß die Frage der organisatorischen Verknüpfung der Vorschulklassen mit dem Elementarbereich (u.a. Kindergarten) bzw. mit dem Primarbereich (Schule) noch immer aktuell und keinesfalls entschieden ist.
vgl. Schmalohr,E., Zusammenfassung der Diskussion zu den Thesen-Referaten, in: Schmalohr ,Schüttler-Janikulla, K., a.a.O., S. 110 ff.; Schulversuch "Vorklasse", a.a.O., S. 5

2) Sander u.a. äußern die Auffassung, daß "der Kampf gegen den Bildungsnotstand in der deutschen Situation eher hoffnungsvoller angetreten werden" kann, weil sich das soziale Problem der Benachteiligung in der Bundesrepublik nicht in der Schärfe stellt, wie in den USA.
Sander,Th., Rolff, H.G., Winkler,G., Die Demokratische Leistungsschule - Grundzüge der Gesamtschule, Hannover, 3. veränderte Auflage 1971, S. 195

Maßnahmen, die lediglich auf eine Verbesserung des Schulstarts zielen, besonders für den Adressatenkreis aus Randgruppenmilieus keine wirkungsvollen Hilfen erwarten. Will die kompensatorische Erziehung ihrem Anspruch gerecht werden, über erzieherische Maßnahmen einen Beitrag zur Herstellung gesellschaftlicher Chancengleichheit zu leisten, darf sie sich nicht verstehen als

- Vorschaltphase des bestehenden Schulsystems, und sie darf ihr Ziel nicht darin sehen,
- Starthilfen bzw. Startbeschleunigungen im Wettlauf um schulische Leistungsrangplätze zu gewähren.

Besonders für Kinder aus Randgruppenmilieus kommen derlei Hilfen in jedem Falle und zu jeder Zeit deshalb zu spät, weil

- das soziale Milieu der Betroffenen immer eine nicht kompensierbare Barriere für den Lernerfolg in einer mittelschichtorientierten Leistungsschule bildet und
- die Maßnahmen nicht auf den Erwerb von Qualifikationen zielen, wie sie erfolgversprechende Emanzipationsbemühungen von Randgruppenangehörigen voraussetzen.

Die amerikanischen Erfahrungen können zwar als Maßstab für die Beurteilung und zur Effektivitätsprognose deutscher Vorschulversuche dienen, allerdings gestatten die heterogenen Organisationsmodelle und Zielsetzungen der zumeist inselartigen Versuche in der BRD es nicht, dabei von einem einheitlichen Entwicklungstrend auszugehen.[1)]

So lassen sich die einzelnen Ansätze hinsichtlich ihrer Zielsetzung und Organisationsprinzipien wohl schwerpunktmäßig in drei Kategorien gliedern, wobei allerdings die Grenzen keinesfalls scharf gezogen, sondern teilweise fließend sind:

---

1) vgl. Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 31

1. Schulvorbereitende Programme

   Der Duisburger Schulversuch [1] und der Freiburger Modellkindergarten [2] sind exemplarische Beispiele für Modelle mit einer mehr schulvorbereitenden Zielsetzung. Ihr Programm umfaßt die Einübung eines schulgemäßen Rollenverhaltens und das Training von Kulturtechniken und Qualifikationen, die der Anforderungsstruktur der bisherigen Grundschule entsprechen. Im Sinne dieser Zielsetzung strukturiert sich das Organisationsmodell solcher Ansätze in einem detailliert ausgearbeiteten, fachspezifisch gegliederten Arbeitsplan.

2. Modelle mit dem Ziel einer breiten Förderung intellektueller Tüchtigkeit

   Der Hamburger [3] und der hessische [4] Versuch einer Eingangsstufe zielen allgemeiner auf die intellektuelle Entwicklung und bieten dementsprechend ein umfangreiches Programm kognitiver Anregungen und kultureller Bereicherung. Die Anpassung der Kinder an das bestehende Schulsystem ist in diesen Ansätzen keine Planungsgröße. Anstelle der Zubringerfunktion sehen die Modelle ihre Aufgabe vielmehr darin, durch curriculare Impulse zu einer Veränderung des bestehenden Grundschulunterrichts beizutragen und so zu einer kontinuierlichen Arbeit in einer insgesamt reformierten Grundstufe zu gelangen. So intendieren die im Hamburger Versuch erarbeiteten "Curriculum-Materialien für die Vorschule" eine

---

1) vgl. Walter,K., Der Duisburger Schulversuch und der Schulversuch "Vorklasse" in Nordrhein-Westfalen, in: Schmalohr,E., Schüttler-Janikulla,K. (Hrsg.), a.a.O., Bd. 2., S. 110 ff.

2) vgl. Sagi,A., Der Freiburger Modellkindergarten, Freiburg 1970

3) vgl. Beber,H. u.a., Curriculum- Mterialien für die Vorschule, Weinheim 1972

4) vgl. Kroj,Th.(Hrsg.), Die Eingangsstufe- Voraussetzungen, Modelle, Probleme, dargestellt am Beispiel der Schulversuche in Hessen, Stuttgart 1972

Reform des gesamten Bildungswesens und zielen darauf, "von der Basis her neue Impulse in die Schule hineinzutragen." [1]

Anstelle der Einteilung des curricularen Angebotes in fachspezifische Kategorien bemühte man sich um eine Integration der einzelnen Fächer in "altersspezifische(r) Aktivitätsbereiche', die im sprachlichen, sozialen und spielenden Handeln den natürlichen Lernsituationen des Kindes gerecht werden." [2]

3. Versuche mit dem Ziel, soziale Handlungsfähigkeiten zu fördern

Das "Hannoversche Vorschulprogramm" [3] und in gewissem Umfange auch die J.-F.-Kennedy-Schule in Westberlin [4] sehen ihre primäre Zielsetzung in der Entwicklung sozialer Qualifikationen (eine positive Selbstkonzeption, Grundqualifikationen des Rollenhandelns, Kooperationsfähigkeit u.a.), um die soziale Handlungsfähigkeit der Kinder zu fördern und ihnen die Beherrschung ihrer Umwelt zu ermöglichen.

Gestattet die Modellvielfalt der Ansätze auch noch keine endgültigen Aussagen über den zukünftigen Entwicklungstrend vorschulischer Erziehung und geht man dementsprechend bei der weiteren Konzipierung "angesichts der noch ungeklärten pädagogischen und organisatorischen Fragen ... von einer bewußt offenen Planung" aus [5] , so liefern doch die ministeriellen

1) vgl. Belser,H., u.a., a.a.O., S. 34

2) Haarmann, D., Förderung durch Früheinschulung? Erfahrungen und Einwände - ein Literaturbericht, in: Die Grundschule, 4. Jahrgang, 1972, Heft 6, S. 420

3) vgl. Harde, G., Siersleben, W., Wogatzki, F , Lernen im Vorschulalter, Hannover 1970, S. 18 f.

4) vgl. Haarmann, D., a.a.O., S. 419

5) vgl. Grundschulreform, a.a.O., S. 13

Empfehlungen und Richlinien der Kultusbehörden einige Indizien dafür, daß die Vorschule sich letztlich auch als eine Schule alter Ordnung in einem lediglich neuen Gewand entpuppen könnte. So definiert das Bayrische Staatsministerium für Unterricht und Kultur die Aufgabe der Eingangsstufe wie folgt:
" Die Eingangsstufe hat die Aufgabe, einerseits milieubenachteiligte Kinder auf den Eintritt in die Grundschule vorzubereiten, andererseits aber hochbegabte Kinder so weit zu fördern, daß sie die anschließende Grundschule in drei Jahren durchlaufen können." [1)]

Das Ziel der schulvorbereitenden Förderung, in Verbindung mit der Möglichkeit eines schnellen Durchlaufs, führt die kompensatorische Aufgabe der Vorschule ad absurdum und letztlich zu einer Erweiterung des leistungszentrierten, schulischen Konkurrenzsystems in den Bereich der Vorschule. Als Belohnung für den früh beginnenden Wettlauf um gute Leistungsrangplätze winkt die Möglichkeit, die Grundschule in kurzer Zeit durchlaufen zu können.

In der Schriftenreihe des Kultusministeriums von Nordrhein-Westfalen wird zwar betont, "daß die Vorklasse ... keine Zubringerfunktion im Hinblick auf die Grundschule erfüllt", allerdings sieht man auch hier die Funktion darin, "in einem gleitenden Übergang vom Lernen in der Familie zum Lernen in der Schule einen rechtzeitigen Ansatz zu altersspezifischen Lernprozessen" zu ermöglichen. [2)]

Der verbindliche Bildungsplan für den Vorschulversuch in Nordrhein-Westfalen liefert Hinweise, wie man sich den 'gleitenden Übergang' möglicherweise vorzustellen hat:

---

1) Kleinschmidt, G., Erhebungen im Primarbereich, in: Neue Unterrichtspraxis, Systeme und Mittel für Lehren und Lernen, 3. Jg., 1973, S. 166

2) vgl. Schulversuch "Vorklasse", a.a.O., S. 9

- Die Aufteilung des curricularen Angebotes in einen Fächerkanon (Musikerziehung, Kunsterziehung, Bewegungserziehung, Religionslehre, Sprecherziehung, Einführung in das Lesen, das Schreiben und die Mathematik, Sachbegegnung) ist bereits Indiz für den Verdacht, daß sich trotz aller gegenteiligen Beteuerungen der Versuch letztlich als die um ein Jahr vorverlegte - wenn auch partiell veränderte - fachspezifisch orientierte Anpassungs- und Leistungsschule bisheriger Art entpuppen könnte. [1)]
- Verstärkt wird ein solcher Verdacht durch die im Bildungsplan formulierte, teilweise widersprüchliche Zielsetzung und durch die Vorschläge zur Auswahl und Verwendung von Sachmaterial für den Unterricht:
  - So wird z.B. im Rahmen der Sprecherziehung ausdrücklich betont, daß keine Sprechweise von Kindern abgewertet werden darf, sondern vielmehr 'in ihrer Eigenart zu berücksichtigen und als bezeichnendes Element aufzunehmen' ist. Gleichzeitig wird jedoch die Fähigkeit lautreiner Artikulation als Ziel der Sprecherziehung formuliert [2)]

---

1) Ähnlich formuliert der Berliner 'Arbeitskreis Neue Erziehung' seine Kritik an den Berliner Vorschuleinrichtungen, die primär auf den Leistungsdruck der Schule vorbereite und durch die fachliche Zergliederung der Vorschulpläne eine 'portionsweise' Aufspeicherung des Wissens, jedoch keine Selbständigkeit des Denkens bewirke.
vgl. Haarmann, D., a.a.O., S. 422
"Und bevor es am 7. März 1969 Gesetz wurde, daß Schulkindergärten 'Vorklassen der Grundschule' sind, deutete ein unbekannter Formulierer in jenem Senatsbericht die Zukunft: ... 'Die Durchführung eines solchen Programmes verschiebt die Akzente von einer mehr im Sinne der geleisteten allgemeinen Entwicklungshilfe auf eine systematisch betriebene Funktionsschulung als gezielte Vorbereitung auf den nachfolgenden Unterricht der Anfängerklassen!"
Gerhard, L., In Reih und Glied zur Vorschulreife, in: betrifft:erziehung, 1973, H.11, S. 69

2) vgl. Schulversuch "Vorklasse", a.a.O., S. 35

und mit einer Begründung versehen, die in einem geradezu eklatanten Widerspruch zur o.a. Empfehlung steht. "Zum hochsprachlichen Artikulieren ist das Kind zu motivieren: Es gibt mehrere Möglichkeiten, die deutsche Sprache zu sprechen; nur in der Hochsprache können sich alle Deutschen einander verständlich machen und verstehen; die Hochsprache ist die Sprechweise der Schule und der Bücher." [1)]

- Zwar empfiehlt der Plan Sprachübungen mit Hilfe von Rollenspielen, die sich an konkreten Situationen aus der Lebenswirklichkeit der Kinder orientieren sollen, [2)] gleichzeitig empfiehlt man jedoch Trainingsmaterialien und Programme, die solchen Erfordernissen zumindest im Hinblick auf sozial benachteiligte Milieus kaum entsprechen

So werden als Trainingsmaterialien unter anderem folgende Programme empfohlen:

K.Schüttler - Janikulla: Arbeitsmappen zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung

K.Schüttler - Janikulla: Begabung, Sprache, Emanzipation

H. Kratzmaier: Sprach- und Denktraining

E. Baar und I. Tschinkel: Arbeitsblätter für die Schulreifeentwicklung

R. Valentin gelangt in ihrer Analyse der Arbeitsmappen von Schüttler-Janikulla und Kratzmeier zu dem Resultat, daß diese Programme Sprachlernen auf ein Training formaler Qualifikationen reduzieren und soziale Erfahrungen sowie zwischenmenschliche Beziehungen völlig ausklammern.[3)]

---

1) a.a.O., S. 35

2) vgl. a.a.O., S. 36

3) vgl. Valentin, R., Sprachförderung für Vorschulkinder und Schulanfänger, 1. Teil, Kritik an einigen Konzepten, in: betrifft:erziehung, 5/1972, S. 34 ff.

R. Valentins Kritik [1] läßt sich ohne weiteres auch auf die anderen, hier empfohlenen Programme beziehen.

So kann auch das im Bildungsplan ebenfalls empfohlene Programm der Gahagans [2], von R. Valentin als positive Variante von Sprachtrainingsprogrammen herausgestellt [3], nicht zum Maßstab einer emanzipatorischen Spracherziehung werden, die dem kompensatorischen Anspruch auf Chancengleichheit entsprechen würde.

Die Verfasser begründen zwar die Notwendigkeit des Sprachlernens mit Hinweisen auf die Bedeutung der Sprache als Mittel zur Teilhabe an gesellschaftlicher Herrschaft und zur Bewältigung sozialer Situationen. [4] Allerdings werden Situationen in ihrem Programm, das an etlichen Punkten einen drillähnlichen Charakter trägt [5], lediglich zu Anlässen für das Sprachtraining gemacht. Die Situationen selbst werden nicht zum Inhalt sprachlicher Auseinandersetzung, zumal sie auch kaum einen ernstzunehmenden, dem sozialen Milieu gesellschaftlich Benachteiligter entsprechenden Hintergrund haben. [6]

Die zitierten Beispiele signalisieren die Gefahr, daß die notwendige Kontinuität zwischen der Vorschule und

---

1) Zur Kritik an den Arbeitsmappen von Schüttler-Janikulla vgl. auch Torff,A., Kritik der Vorschulprogramme zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung Klaus Schüttler-Janikullas, in: Meier, Menze,Torff (Hrsg.), Das Elend mit der kompensatorischen Erziehung, Gießen 1973

2) vgl. Gahagan,D.und G., Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule, Düsseldorf 1971

3) vgl. Valentin, R., Sprachförderung-Programme, 2.Teil, Prinzipien für alternative Programme,in: betrifft:erziehung, 6/1972, S. 40 f.

4) vgl. Gahagan,D. und G., a.a.O., S. 186

5) vgl. a.a.O., S. 179

6) vgl. a.a.O., S. 79 ff.

der Grundschule [1] im Sinne einer Anpassung der ersteren an eine nur geringfügig sich verändernde letztere gelöst wird.

In den Informationen des Kultusministers Baden-Württemberg wird z.B. die Notwendigkeit einer Kontinuität der Vorschule und der Grundschule in einem reformierten Gesamtrahmen besonders betont. "Die Veränderungen im Grundschulbereich hängen eng zusammen mit der neuen Sicht der vorschulischen Förderung. Beide Bereiche lassen sich nicht getrennt voneinander entwickeln, da es ein vordringliches Ziel von beiden ist, milieubedingte Nachteile auszugleichen und einen möglichst gleitenden Übergang zur Schule zu sichern." [2] Es heißt weiter, daß die Reform eine Veränderung der Struktur und Organisation der gesamten Schulstufe erforderlich macht und die veränderte Anforderungsstruktur neue Formen der Lehrerarbeit verlangt.

Die Hoffnung auf eine Konzeption des Grundstufenmodells, das der offenen Experimentiersituation und dem kompensatorischen Anspruch durch eine Erweiterung der Partizipationschancen aller Betroffenen an der Planung und Realisierung von Lernvollzügen Rechnungen tragen müßte, [3] erfüllt allerdings auch dieser Lehrplan offenbar

1) Die Frage der Kontinuität zwischen vorschulischen und schulischen Einrichtungen ist nicht nur ein Problem der Bildungsreform in der BRD. Sowohl Trouillet's "Analyse der Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern" als auch der Bericht der Landtagskommission von Nordrhein-Westfalen über die vorschulische Erziehung in Schweden machen deutlich, daß diese Frage allgemein ein zentrales Problem der Bildungsreformbemühungen im Primarbereich darstellt, das bislang kaum befriedigend gelöst wurde.
vgl. Trouillet, B., Die Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern, Frankfurt a.M., 4. Aufl. 1972, S. 216 ff.; Landtag-Vorlage Nr. 7/872, Bericht der Kommission des Ausschusses für Jugend, Familie und politische Bildung des Landtages Nordrhein-Westfalen an das Plenum des Landtages

2) Grundschulreform, a.a.O., S. 11 f.

3) vgl. Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 11

nicht. [1] "Jetzt - im Schuljahr 1972/73 - steht der Lehrplan vor seiner Verabschiedung ... . Mit der Erarbeitung der Fachlehrpläne ist allerdings nicht bereits deren Einführung in den Schulen gesichert. Denn wie sich die Mitarbieter an den Lehrplänen vor neue Aufgaben gestellt sehen, so stehen auch die Lehrer, die mit diesen Plänen arbeiten sollen, vor eigenen Problemen ... . Sie müssen sich mit den neuen Inhalten auch neue Methoden der Arbeit aneignen... . Schließlich werden die Lehrer mit dem lernzielorientierten Unterricht die neuen Formen der Lernzielkontrolle übernehmen müssen ... ." [2]

Die Aufgabe des Lehrers besteht demnach hier auch in Zukunft lediglich darin, vorgegebene Inhalte in einem vorgegebenen Rahmen zu vermitteln und den Erfolg mit möglicherweise modernisierten Meßverfahren zu kontrollieren und zu bewerten.

Haarmann verweist in einer Analyse zur Grundschulreform darauf, daß es sich bei dem hier skizzierten Trend der Grundstufenreform keinesfalls um landesspezifisch begrenzte Ausnahmen handelt. "In den meisten Ländern hält man es damit, daß man zwar viel über neue Curricula redet, in Wahrheit aber in alter Manier an Richtlinien bastelt." [3]

---

1) Eine Minimalvoraussetzung bestünde z.B. in der Entwicklung offener Curricula (durch alle am Lerngeschehen Beteiligten) in Form "didaktischer Hypothesen, also sehr vorläufige(r) Beschreibungen möglicher Unterrichtsereignisse", die eine den kompensatorischen Erfordernissen gemäße flexible Gestaltung des Unterrichts vor Ort gestatten. Erst ein solcher, mehr hypothetischer Rahmen curricularer Verbindlichkeiten gestattet den Lehrenden und Lernenden einen Spielraum, der eine Orientierung des Unterrichts an konkreten Situationen und Bedürfnissen der Beteiligten etwas mehr in den Bereich des Möglichen rückt.
vgl. Brügelmann,H. und K., Offene Curricula - ein leeres Versprechen?, in: Die Grundschule, 5. Jahrgang,1973, H. 3, S. 173

2) Grundschulreform, a.a.O., S. 20

3) Haarmann,D., Grundschulreform - ein trügerischer Konsensus! , in: Die Grundschule, 4. Jg., 1972, H.1, S. 25

Der Trend der Grundstufenreform scheint in die Richtung einer modernisierten Leistungs- und Anpassungsschule zu zielen, die Kompensatorik und Chancengleichheit letztlich zu einer Worthülse pädagogischen Reformanspruches werden läßt. "Weder in der Schulorganisation noch in der Unterrichtsplanung scheinen die sozialen Unterschiede und die sich daraus ergebenen Aufgaben ausreichend berücksichtigt ... . Insgesamt scheint der Gewinn eher ein 'technokratischer', aber noch kein 'emanzipatorischer' zu sein : Die Mittel und Anforderungen wurden zwar modernisiert, die alten Ziele der Anpassungs-, Auslese- und Zubringerschule aber nicht korrigiert." 1)

Sowohl die eigenen Untersuchungsergebnisse zur Stellung von Schulanfängern aus RG-Milieus im formellen und informellen System bestehender Schulpraxis als auch die amerikanischen Erfahrungen mit Vorschulversuchen in RG-Milieus machen deutlich, daß eine Verengung des Vorschulangebots auf schulische Dimensionen und die Organisation frühkindlicher Lernprozesse im Rahmen der gängigen Schulpraxis, wie sie sich in den Versuchen der Länder zumindest tendenziell abzuzeichnen scheinen, dem kompensatorischen Anspruch auf Chancengleichheit kaum gerecht werden können.

Abgesehen davon, daß durch erzieherische Maßnahmen das sozio-ökonomisch bedingte Problem sozialer Benachteiligung nur begrenzt beeinflußbar ist, kann man wohl davon ausgehen, daß der kompensatorische Anspruch von Erziehung in dem bisher geläufigen Rahmen schulischer Institutionen auch nicht annähernd realisierbar ist.

Die Erfahrungen mit Modellen, die sich durch ihre erklärte soziale Zielsetzung bewußt von dem engen Ansatz schulischer Zubringerfunktion distanzieren, verweisen auf das hohe Gefälle zwischen den theoretischen Postulaten kompensatorischer Förderung und ihren praktischen Realisierungschancen unter institutionalisierten schul-

1) a.a.O., S. 25 ff.

gemäßen Bedingungen. Der Hinweis Wogatzki's, daß sich die soziale Förderung von Kindern aus extrem benachteiligten Milieus"im Rahmen der üblichen Vorstellungen von Vorschulerziehung und Vorschulklassenarbeit nicht leisten" läßt und Sondermaßnahmen erforderlich macht, [1] zeugt von einer gewissen Ratlosigkeit, die Experten dann befällt, wenn sie den kompensatorischen Anspruch ihrer Programmentwürfe bei den eigentlich bedürftigen Adressaten einlösen wollen. [2]

Bislang lassen sich kaum Projekte finden, die ein umfassendes und erprobtes Konzept kompensatorischer Maßnahmen für milieubenachteiligte Kinder im Bereich öffentlicher Vorschulen und Schulen bereithalten. Vielmehr wird das "der kompensatorischen Hilfe bedürftige Kind ... in Teile zerlegt wie eine Maschine: in seine 'motivationalen Strukturen'; seinen Intelligenzquotienten ; seine Schulleistungen; seine Realitätsauffassung und Zeitperspektive; sein 'Belohnungsver-

---

1) Wogatzki, R., Ansätze und Modelle einer revidierten Vorschulförderung im Lande Niedersachsen, in: Schmalohr,E., Schüttler-Janikulla,K., a.a.O., Bd. 2, S. 102 f.

2) vgl. hierzu auch die Kritik von M. du Bois-Reymond an der John-F.-Kennedy-Schule, die trotz ihrer postulierten sozialen Zielsetzung offenbar lediglich eine Schule für ohnehin privilegierte Kinder ist, die kompensatorischer Bemühungen am wenigsten bedürfen.
"Tatsächlich handelt es sich aber bei der Vorschulerziehung der Kennedy-Schule keineswegs um die praktische Erprobung einer Erziehungskonzeption, die auf alle Kinder gleichermaßen anwendbar wäre, sondern ganz im Gegenteil um eine qualitativ hochwertige Eliteerziehung für privilegierte Kinder. Diese Erziehung vermittelt eine scheinbar heile Welt, in der die gesellschaftliche Realität mit ihren Klassengegensätzen und Klassenkonflikten aufgehoben ist ... . Wird das Realitätsverständnis und Lernverhalten, das für die überwiegende Mehrheit der Kennedy-Schüler selbstverständlich ist, von jedem als selbstverständlich gefordert, ohne gleichzeitg offenzulegen, wer aufgrund seiner gesellschaftlichen Stellung dazu nicht in der Lage ist, so werden objektiv mit einer solchen Erziehungskonzeption die gesellschaftlich Benachteiligten zynisch in ihrer Lage belassen."
d. Bois-Reymond, M., a.a.O., S. 17 f.

halten;...sein Sprachverhalten; seine kognitiven Fähigkeiten. Die kompensatorischen Programme konzentrieren sich je nach Diagnose auf Schwerpunkte wie Sprachförderung, Motivationsförderung, Förderung des Identitätsbewußtseins Intelligenzförderung durch 'kulturelle Bereicherung'." [1)]

Hinter solchen Verfahrensweisen verbirgt sich eine weitgehende Überschätzung der pädagogischen Möglichkeiten, mit Hilfe von Instrumentarien aus der Retorte der pädagogischen Wissenschaftlichkeit den kompensatorischen Anspruch auf Chancengleichheit einlösen zu können. Die Überbewertung der "Omnipotenz" einer sich mittlerweile in einem imposanten wissenschaftlichen Kleid präsentierenden Pädagogik führt immer dann zur Ratlosgkeit wenn es gilt, die Ansprüche und Ziele im Feld der bestehenden gesellschaftlichen Praxis einzulösen. So "wird der Pädagoge in den Strudel zwischen Allmachts-und Ohmachtsgefühlen hineingerissen: ... . Er schließt fortwährend Kompromisse zwischen seinem Gefühl der Ohnmacht angesichts der "Verhältnisse" und der Überschätzung seiner pädagogischen Veränderungsmöglichkeiten. So unternimmt er immer wieder Anläufe zu immanenten, pädagogischen Revolutionen, die nicht viel Aufwand kosten und doch beruhigen, indem man angesichts der erkannten Misere nicht untätig bleibt: in diesem Sinne drohen beispielsweise Sprachtrainingsprogramme zur wohltuenden pädagogischen Illusion zu werden, die uns vorspiegelt, größere geistige Produktivität der Massen sei um einen vergleichsweise billigen Preis zu haben. So werden in vielen pädagogischen Schlachten Geistersiege auf Geisterfeldern errungen... . " [2)]

1) du Bois-Reymond, M., a.a.O., S. 22 f.
2) Bittner, G., a.a.O., S. 426 f.

Sind die Bedingungen der Chancengleichheit gesellschaftspolitischer Natur, so läßt sich kompensatorische Erziehung nicht als ein primär erziehungstechnologisches Problem begreifen, das mit Hilfe von Einzelmaßnahmen innerhalb eines institutionalisierten, schulgemäßen Rahmen lösbar wäre. Kompensatorische Erziehung ist vielmehr ein politisches Problem, das nur durch eine gelungene Synthese erziehersicher und politischer Aktivitäten einlösbar wird. Ihr Ziel, "am Abbau der Ursachen sozialer Ungleichheit mitzuwirken" [1], läßt sich nur auf der Basis der politischen Parteinahme für die Interessen der Benachteiligten und als Erziehung zur politischen Kampftüchtigkeit der Betroffenen begreifen:
"Unterrichtspraxis wie Unterrichtswissenschaft werden an dem gleichen Maßstab gemessen: Kompetenzsteigerung in Verbindung mit Emanzipationsförderung als solidarische Hilfe".[2] Eine "emanzipatorische und solidarische Kompetenzförderung ohne eine Parteinahme für die Benachteiligten und zugleich eine Problematisierung des sozialen Systems, das sie benachteiligt, (ist) undenkbar." [3]

"Solidarische Hilfe" und "Situations-/Systemanalyse", handlungsleitende Maximen kompensatorischer Erziehung, sind im isolierten Bereich schulischer Institutionen nicht realisierbar. Vielmehr muß das gesamte soziale Feld, innerhalb dessen Spannungsgefüge sich die Notwendigkeiten kompensatorischer Maßnahmen ergeben, zum Ort des Lerngeschehens werden. D.h.kompensatorische Erziehung hat an den konkreten milieuspezifischen Erfahrungen der Betroffenen anzuknüpfen und einen Realitätsbezug in doppelter Weise herzustellen:

- Die Auswahl von Lernhilfen und -angeboten zum Erwerb

1) Iben,G., a.a.O., S. 14

2) Schulz,W., Unterricht zwischen Funktionalisierung und Emanzipationshilfe,in: Ruprecht,Beckmann,Cube,Schulz, Modelle grundlegender didaktischer Theorien, Hannover 1972, S. 162

3) a.a.O., S. 170

emanzipatorischer Kompetenzen (grundlegende Fähigkeiten) hat sich an den vorfindbaren Bedürfnissen der Betroffenen und den politischen, sozialen und ökonomischen Bedingungen ihrer Situation zu orientieren.

- Durch eine Integration der Lernhilfen in die konkreten sozialpolitischen Verkehrsformen und Bezüge des Gemeinwesens und durch die permanente Mobilisierung sozialer und politischer Aktivitäten in Ernstsituationen [1] gilt es, die emanzipatorische Performanz (Fähigkeit der Aktualisierung von Qualifikationen) bei den Betroffenen zu fördern.

Hat die öffentliche Erziehung insgesamt nur eng begrenzte Möglichkeiten der Einflußnahme auf den Abbau gesellschaftlicher Chancenungleichheiten, so ist der Wirkungsgrad dieser ohnehin eingeschränkten Maßnahmen davon abhängig, inwieweit eine Synthese von kompensatorischen Lernmaßnahmen und sozialpolitischen Ansprüchen der Betroffenen realisierbar ist und inwieweit es gelingt, solchen Maßnahmen einen optimalen

1) Ist in diesem Zusammenhang von 'Lernen durch Handlungen in Ernstsituationen'die Rede, so muß die mögliche Antinomie dieser zwei Verhaltensweisen (Lernen versus politische Aktion) mitbedacht werden. Der Einwand Giesecke's, daß Erfahrungen in und mit Aktionen nicht gleichsam wünschenswerte Lernerträge als 'Abfallprodukte' hergeben, ist grundsätzlich immer in Rechnung zu stellen.
vgl. Giesecke, H.u.a., Politische Aktion und politisches Lernen, München, 2. Auflage 1971, S. 23 ff.
Allerdings weisen umgekehrt die Erfahrungen mit der Institution Schule darauf hin, daß Lernvollzüge auch dann, wenn sie in einem professionalisierten, von gesellschaftlichen Ernstsituationen vermeintlich isoliertem Rahmen verlaufen, für die Beteiligten immer Erfahrungen mit Ernstcharakter und sozialen Konsequenzen darstellen.

Grad von Kontinuität zu gewähren. Die Diskussion um 'basisorientierte Curricula" [1], die Überlegungen zu "Anti"-Entwürfen kompensatorischer Programme [2] und "Anti"-Schulmodellen, sowie die Vorschläge und Modellversuche zur autonomen Organisation und Selbstverwaltung von Schulen [3] sind erste Denkansätze und Versuche, die in diese Richtung zielen.

---

1) Hinter den Vorschlägen zur 'basisorientierten Curriculumentwicklung' steht die Vorstellung, den pädagogischen Kompetenzspielraum der Lehrenden durch ihre Beteiligung an der Curriculumrevision und eine bewußt offene Konzeption curricularer Empfehlungen zu erweitern und so eine, der individuellen Lernsituation angemessene schulische Arbeit zu gewährleisten. vgl. Brügelmann, H., Curriculum-Entwicklung: wie nah an der Basis?, in: betrifft:erziehung, 1972, H.9, S. 19; Brügelmann, H. und K., a.a.O., S. 165 ff.; Hartwich, F., Demokratieverständnis und Curriculumrevision, in: Gegenwartskunde, 2. Vj. 1973, S. 141
In die Anregungen der Arbeitsgruppe Vorschulerziehung zur Arbeit im Kindergarten fließen die Vorstellungen von einer basisorientierten Curriculum-Entwicklung ein. Die Arbeitsgruppe hält die Orientierung des Lehrangebotes an konkreten Lebenssituationen der Kinder für die zentrale Bedingung vorschulischer Erziehung und empfiehlt die Entwicklung des curricularen Angebotes im Rahmen eines Diskurs' zwischen "Erziehern, Wissenschaftlern, Eltern, anderen in einer Situation Mithandelnden und Kindern."
vgl. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, Anregungen I, Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten, München 1973, S. 15

2) Iben wendet sich gegen isolierte Versuche kompensatorischer Programme und betont die Notwendigkeit der Einbettung solcher Maßnahmen "in eine adäquate sozialpolitische Gesamtstrategie", um die Transparenz "gesellschaftlicher Widersprüche" als Anstöße für die Initiierung emanzipatorischer Lernprozesse nutzbar machen zu können. vgl. Iben, G., a.a.O., S. 125

3) Hentigs Modellentwurf einer selbstverwaltenden Schule versteht sich als eine Alternative zum Systemzwang der bürokratisch organisierten Institution öffentlicher Schulen. Planung und Durchführung des Schulmodells entsteht im Diskurs aller am Lerngeschehen Beteiligten und ist weitgehend in das Gemeinwesen integriert. Die Partizipation aller Beteiligten am Planungsgeschehen versteht Hentig als Lernprozeß, der "die Erfahrung von der Machbarkeit, Veränderbarkeit, Kritisierbarkeit und Zerstörbarkeit der Welt" vermitteln hilft und somit zum Funktionsmodell emanzipatorischer Erziehung werden kann. Nicht das Lerngeschehen in einem vorgefertigten organisatorischen und curricularen Rahmen, sondern die aktive Beteiligung am permanenten Entwicklungsprozeß hält der Autor für die eigentliche Basis emanzipatorischer Lernvollzüge. vgl. v.Hentig, H., Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?, München 1971, S. 10

Insgesamt gilt es allerdings, die mittelfristigen Realisierungschancen solcher Reformvorstellungen im Schulwesen der BRD skeptisch zu bewerten. Die Interventionen einzelner Länder zu den Reformvorschlägen des Bildungsrates [1], sowie die häufigen administrativen Reaktionen auf Innovationsversuche der schulischen Basis [2] im Rahmen der Sekundarstufen-Reform weisen auf die zu erwartenden Widerstände und Schwierigkeiten hin, die sich einem Reformversuch des Grundstufenwesens in der angedeuteten Richtung entgegenstellen werden.

So veranlassen auch die Empfehlungen des Bildungsrates 'Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich", insgesamt wohl als konsequentester Versuch eines Reformvorschlages im Grundstufenbereich zu bezeichnen, zur skeptischen Bewertung ihrer Realisierungschancen.

---

1) vgl. Erziehung und Wissenschaft, Nr. 7/73, S. 6

2) vgl. z.B. den Notenerlaß des Kultusministers Baden-Württemberg an die integrierten Gesamtschulen Freiburg und Weinheim vom 7.3.1973.
Hauß, H.J., Diagnosebogen/Baden-Württemberg,"O. Du sollst kein falsch Zeugnis ablegen.", in: betrifft: erziehung, 1973, H.7., S. 47 f.;das Scheitern der hessischen Curriculum-Revision für die Sekundarstufe.
vgl. Becker, H., Bern, D., Groddeck,N., "Grovierende kulturpolitische Fehlentscheidung". Fünf Fragen an Staatssekretär G. Moos und Prof.W.Klafki, in: betrifft:erziehung, 1972, H.9, S. 25 ff.;
Interventionen des Kultusministeriums von NW bei der Realisierung von Unterrichtseinheiten an Gesamtschulen, die sich an einer Parteinahme für die Interessen von gesellschaftlich benachteiligten Schichten orientieren.
vgl. Melber,D., Gesamtschule kontra Kultusministerium. Die Unterrichtsreihe 'Beruf und Familie' im NW-Gesamtschulversuch, in: betrifft:erziehung 1974, H. 2, S. 32 ff.; vgl. v. Koerberg,V., Kühn,J., Tarzan im Unterholz der Pädagogik, oder: Der politische Hintergrund der Unterrichtseinheit 'Arbeit', in: Informationsdienst des Sozialistischen Lehrerbundes, Nr. 9, Offenbach 1972

Abgesehen von der bislang nicht beantwortbaren Frage nach der Durchsetzbarkeit dieser Vorstellungen in den einzelnen Ländern und abgesehen von dem bislang ungelösten Problem der notwendigen Sicherstellung seiner Kontinuität zum Primarbereich [1] birgt der Modellentwurf in sich einigeWidersprüche, die den Erfolg des Reformvorhabens von vornherein fraglich machen.

Hierbei handelt es sich u.a. um folgende mögliche Widersprüche, die hier lediglich schlaglichtartig beleuchtet werden sollen:

- Mögliche Widersprüche, die sich aus dem Spannungsgefälle zwischen geforderten Partizipationsmöglichkeiten und administrativen Entscheidungskompetenzen ergeben.

  Der Modellentwurf betont zwar die Notwendigkeit der Erweiterung und Sicherstellung von Mitwirkungsmöglichkeiten aller Betroffenen bei der Planung und Realisierung von Lernvollzügen [2]. Im Widerspruch hierzu sichert der Entwurf jedoch letztlich die administrativen Entscheidungskompetenzen in doppelter Weise: "Die Entscheidungen über die allgemeine Einführung und Durchführung didaktischer Einheiten werden durch die zuständigen staatlichen Instanzen getroffen. Die Programmkonferenz (die durch den Auftrag der Betroffenen legitimiert sein soll, Anm.d.Verf.) ist darauf beschränkt, hierzu Empfehlungen auszusprechen." [3]

  Reduziert diese Kompetenzabgrenzung die Partizipationsmöglichkeiten der Mitarbieter und Elternschaft von vornherein, so entsteht in Verbindung mit der weiteren Empfehlung, "die curriculare Zuständigkeit auch für den Elementarbereich den Kultusverwaltungen zu übertragen", [4] die zusätzliche Gefahr einer (wenn auch ungewollten) Anbindung der Maßnahmen

1) vgl. Deutscher Bildungsrat, a.a.O., S. 72,
2) vgl. a.a.O, S. 24 f.
3) a.a.O., S. 57
4) a.a.O., S. 10

an die bisherige Grundschulpraxis.

- o Mögliche Widersprüche, die sich aus dem Spannungsgefälle zwischen individuellen Interessen-/Bedürfnislagen und curricularen Verallgemeinerungen ergeben.
  So betont der Modellentwurf zwar die Notwendigkeit, "bei der Entwicklungsarbeit von der realen Lebenssituation der Kinder auszugehen" [1] und "sich auf deutlich umgrenzte Situationen des kindlichen Alltags in der Familie, in der Nachbarschaft, im Kindergarten, in der Grundschule" zu beziehen. [2] Gleichzeitig stellt er jedoch die Forderung, daß die curricularen Entwürfe übertragbar und in verallgemeinerungsfähiger Form zu realisieren" seien. [3]

  Obwohl die Notwendigkeit einer gewissen Generalisierbarkeit des curricularen Angebotes sicherlich einsehbar ist, signalisiert doch die betonte Ausrichtung der Forderungen auf Verallgemeinerungsfähigkeit die Gefahr, daß die zu begrüßende Form offener curricularer Empfehlungen letztlich in einen verallgemeinernden, verbindlichen Lehrplan alter Ordnung münden könnte.
- o Mögliche Widersprüche, die sich aus dem Spannungsgefälle zwischen Vorstellungen von einer verantwortlichen Beteiligung der Elternschaft und hochgeschraubten Anforderungen an eine solche Beteiligung ergeben.

  In dem Modellentwurf wird die Notwendigkeit ständiger Mitarbeit der Elternschaft ausdrücklich betont. Gleichzeitig verweisen die Autoren auch auf die Schwierigkeiten, die ein solcher Versuch mit sich bringt. [4] Bereitet schon die Aktivierung der Elternschaft innerhalb des Gemeinwesens (direkt vor Ort) große Schwierigkeiten, so erscheinen die hier geäußerten

1) a.a.O., S. 25
2) vgl. a.a.O., S. 25
3) vgl. a.a.O., S. 33
4) vgl. a.a.O., S. A 63

Vorstellungen von einer möglichen Elternmitarbeit in den überregionalen Modellzentren als schlichte Überforderung. Hierbei werden schließlich besonders wieder diejenigen Familien benachteiligt, deren mangelnde kommunikative Kompetenz und berufliche Distanz zu abstrahierenden Planungsvollzügen kaum überwindbare Barrieren für eine gleichberechtigte Teilhabe an der Arbeit in solchen Gremien bilden.

Von daher erscheint eine Organisationsstruktur, die eine Überwachung und Koordination der Vorschularbeit durch überregionale Zentren vorsieht, zumindest fragwürdig.

Insgesamt führt die vorliegende Analyse zu dem Schluß, daß sowohl die bisher gängige schulische Praxis als auch der momentan erkennbare Reformtrend im Vorschul- und Grundschulbereich ein bislang kaum auflösbares Gefälle

- zwischen den anspruchsvollen Zielentwürfen emanzipatorischer Erziehung und dem anpassungs- und kokurrenzorientierten schulischen Leistungsklima,
- zwischen den berechtigten Forderungen der erzieherischen Basis nach mehr Beteiligungsmöglichkeiten am Unterrichtsgeschehen und den administrativen Einflußmöglichkeiten sowie
- zwischen der notwendigen Integration kompensatorischen Unterrichts in das Gemeinwesen und der Isolation schulischer Lernvollzüge erkennen lassen.

Die ungelösten Widersprüche führen den reformerisch-kompensatorischen Anspruch der Schulen und Vorschulen bislang ad absurdum und lassen das Schulwesen, besonders im Hinblick auf Randgruppenmilieus, insgesamt auch weiterhin als ein Vehikel zur Perpetuierung der gesellschaftlichen Chancenungleichheit erscheinen.

8 Vorschulische Arbeit im Rahmen von Initiativgruppenarbeit als pragmatische Alternative zu schulkompensatorischen Reformbemühungen im Grundstufenbereich.

8.1 Initiativgruppenarbeit als Bezugsbasis emanzipatorischen Lernens

Es ist wohl deutlich geworden, daß die Bildungsarbeit im Elementar- und Primarbereich, will sie einen Beitrag zur Veränderung des Randgruppenproblems leisten, grundsätzlich zwei Bedingungen erfüllen muß:

- Die Gewährleistung weitgehender Beteiligungsmöglichkeiten der Betroffenen bei der Planung und Realisierung von Lernvollzügen.
- Eine weitgehende inhaltliche und organisatorische Verknüpfung der Lernprozesse mit politischen, sozialen und ökonomischen Gegebenheiten des Gemeinwesens, sowie mit den Interessen und Bedürfnissen der Randgruppenangehörigen.

Partizipation [1] wird mithin zum Schlüsselbegriff einer Erziehungsarbeit, die sich als Hilfeleistung und impulsgebende Kraft bei Emanzipationsbemühungen der betroffenen gesellschaftlichen Außenseiter verstehen will.

Die voraussehbare, vermutliche Ineffizienz der momentanen schulkompensatorischen Reformmaßnahmen im Grundstufenbereich läßt die Frage nach einem möglichen Rahmen und der Trägerschaft einer solchermaßen partizipatorischen Bildungsarbeit neu stellen.

---

1) Zimpel stellt in einer umfassenden Analyse Trends und Bedeutung sozialen und politischen Partizipationsbegehrens von sozialen Gruppen im Gemeinwesen dar und verweist auf den besonderen Stellenwert solcher Formen politischer und sozialer Beteiligung in Gesellschaftsformen mit einem demokratischen Anspruchsniveau.
vgl. Zimpel,G., Der beschäftigte Mensch, Beiträge zur sozialen und politischen Partizipation, München 1970

Hierbei fällt der Blick auf eine aktuelle Form von Partizipationsbegehren, die mittlerweile in der BRD durch eine Vielzahl von Initiativgruppen repräsentiert wird. [1] Solche Gruppen wissen sich dem Prinzip weitgehender Partizipation ihrer Mitglieder in doppelter Weise verpflichtet:

- Sie orientieren ihre Zielsetzungen und Aktivitäten an gemeinsamen Interessen und Bedürfnissen aller Beteiligten, d.h. die weitgehend übereinstimmende Interessenlage der Mitglieder ist konstitutiv für den Gruppenzusammenschluß.
- Sie rekurrieren bei der Verfolgung ihrer Interessen nicht primär auf die vorgegebenen mittelbaren Partizipationsmodi in gesellschaftlichen Institutionen und Verbänden. Vielmehr praktizieren sie verschiedene Formen der direkten Beteiligung, d.h. sie stellen die Realisierung ihrer Interessen durch eigene, konkrete Partizipationsbegehren unter weitgehender Ausschaltung des Stellvertretungsanspruches gesellschaftlicher Dienstleistungsinstitutionen und Administrationen in Möglichkeit. [2]

---

1) Dittberner führt die momentane Aktualität dieses Phänomens bürgerlichen Partizipationsbegehrens in der BRD auf zwei historische Voraussetzungen zurück:
   - Die signalgebende Wirkung der Studentenbewegung in den 70er Jahren, angesichts deren Aktionen "weite Kreise der Bevölkerung in der Bundesrepublik die Beeinflußbarkeit politischer Entscheidungsprozesse durch konkrete Partizipationsbegehren für gegeben halten."
   - Die verstärkte Beeinträchtigung "vitaler Bürgerinteressen" durch kommunalpolitische Fehlplanungen auf dem Gebiet der Wohnungs-, Verkehrs- und Bodenplanung, besonders in jüngerer Zeit, wodurch "mit dem Beginn der siebziger Jahre kommunalpolitische Interessen ... stärker ins Bewußtsein der öffentlichen Meinung gerückt sind."

   vgl. Dittberner,J., Bürgerinitiativen als partielles Partizipationsbegehren, in: Deutsche Vereinigung für Parlamentsfragen (Hrsg.), Zeitschrift für Parlamentsfragen, 4. Jg. 1973, Heft 2, S. 194 f.

2) vgl. a.a.O., S. 194

Die bisherigen Erfahrungen mit solchen Gruppen lassen es zu, global folgende typische Ansätze voneinander zu unterscheiden:

- Eine Gruppe findet sich zusammen, um einen lokalen Mißstand, der ihrer eigenen Bedürfnislage widerspricht, durch Selbsthilfeaktionen zu unterbinden. Das Interesse der Gruppe bleibt vordergründig an der Verbesserung bzw. Veränderung des örtlichen Mißstandes orientiert, die Hintergründe und Ursachen des Problems werden nur soweit reflektiert, wie es zur Beseitigung desselben erforderlich erscheint. "Selbst wenn der gleiche Mißstand unter Umständen sogar in der gleichen Stadt noch einmal existiert, nimmt dies die Bürgerinitiative...nicht zur Kenntnis. Sie bleibt damit eine reine Selbsthilfeaktion und ist als solche abgeschlossen." [1)]
- Häufig provozieren jedoch Initiativgruppen Konflikte und Widerstände, weil Ziel und Aktion institutionellen bzw. allgemeinen gesellschaftlichen Vorstellungen und Interessen zuwiderlaufen. Im Verlaufe dieser Konfliktsituationen machen die Betroffenen soziale Erfahrungen, die sie veranlassen, die gesellschaftlichen Ursachen und Zusammenhänge des Problems zu reflektieren.

  "Sogenannte Grenzkonflikte, die entstehen, wenn Bürgerinitiativen auf unüberwindbar scheinende Hindernisse stoßen ... (führen) in ihrem Verlauf ... zu einem Wechselspiel zwischen dem Versuch der Durchsetzung der verfolgten Ziele und einer Bewußtmachung der Ursachen für das Entstehen des konkreten Mißstandes, also einem Wechselspiel zwischen praktischem Handeln und theoretsicher Reflexion." [2)] Die bislang regional eng begrenzte,

1) Büchner, P. u.a., Bürgerinitiativen im Ausbildungssektor, Überlegungen zu ihrer politischen Funktion und ihrem Stellenwert im gesellschaftlichen Prozeß, in: betrifft:erziehung 1973, H. 12, S. 19

2) a.a.O., S. 20

weitgehend unpolitische Selbsthilfeaktion bekommt somit politische Dimensionen. Der Konflikt wird als geeignetes Mittel angesehen, um "durch die Herausforderung der etablierten Interessenvertretungen strukturelle Reformnotwendigkeiten aufzuzeigen und auf Veränderungen zu drängen." [1]

Als Modellfall einer Initiative, deren Arbeit eine Synthese aus praktischer Arbeit und theoretsicher Reflexion darstellt, und die darüber hinaus Konfrontation mit "etablierten Interessenvertretungen" zum Bestandteil ihrer Strategie macht, beschreiben die Verfasser die "Aktion kleine Klasse" 1972 in Hannover. Ziel dieser Bürgerinitiative ist eine Verbesserung der Schulsituation in den Grundschulen, deren unzulängliche "Verhältnisse (sich) seit Jahrzehnten nicht geändert haben und es auch nicht tun werden, wenn sich nicht Eltern zusammenfinden, die für ihre Kinder sprechen und den Verantwortlichen die Unzulänglichkeit vor Augen führen." [2]

Das Ziel, durch eine Demonstration der Unzulänglichkeiten die "Verantwortlichen" zur Verbesserung der Situation zu bewegen, läßt diesen Ansatz "als ein zeitlich und inhaltlich begrenztes Instrument zur Restituierung einer besser funktionierenden bürgerlichen Öffentlichkeit im lokal-kommunalen Bereich" erscheinen. [3]

Zwar sprengen Bürgerinitiativen dieser Art den Rahmen regional eng begrenzter, unpolitischer Selbsthilfeaktionen. So dehnt sich die beschriebene Initiative, deren politisches Anliegen letztlich die Veränderung von Prioritäten im Finanzplan der BRD zugunsten der

1) a.a.O., S. 24

2) a.a.O., S. 21

3) Baethge,M., Bürgerinitiativen sind Bürgerinitiativen, in: betrifft:erziehung. 1973, H. 12, S. 25

Bildungspolitik ausmacht, bereits auf etliche Städte des Bundesgebietes aus. Jedoch wird der Ansatz offenbar von der Auffassung getragen, durch partielle Veränderungen innerhalb des gesellschaftlichen Systems ließen sich befriedigende Lösungen des Problems erreichen.

- Im Unterschied dazu läßt sich eine weitere Kategorie von Initiativen finden, deren Engagement sich auf soziale Brennpunkte und Probleme konzentriert, von denen die Gruppenmitglieder nicht unbedingt unmittelbar betroffen scheinen. Diese Gruppen machen sich vielmehr zu Anwälten unterprivilegierter Bevölkerungsteile und setzen sich die Veränderung der deprivierten Situation ihrer "Klientenschaft" zum Ziel. Bevorzugte Praxisfelder solcher Initiativen sind u.a. Fürsorge- und Heimerziehung, Strafanstalten, Gastarbeiterprobleme, Obdachlosigkeit und Stadtteilarbeit.

Ist der Aktionsradius der zuvor charakterisierten Kategorien von Initiativen lokal und inhaltlich eng begrenzt, so verfolgen letztere zumeist eine umfassendere gesellschaftspolitische Zielsetzung. Diese Gruppen sehen das angegangene soziale Problem im Kontex gesellschaftspolitischer und ökonomischer Dimensionen. Ihre Perspektiven und Aktivitäten basieren auf der Einsicht, daß gelungene Lösungen des erkannten sozialen Problems strukturelle gesellschaftliche Veränderungen voraussetzen und sie suchen daher nach Möglichkeiten, ihre Arbeit in den Dienst gesellschaftlicher Innovationsprozesse zu stellen. [1)]

Diese Form von Initiativgruppenarbeit gewinnt mithin für die eigene Fragestellung ganz besondere Bedeutung und daher soll versucht werden, Funktion und Stellenwert dieser Ansätze auf dem Hintergrund ihrer bisherigen Erfahrungen deutlicher zu bestimmen.Ein solcher Versuch bereitet allerdings große Schwierigkeiten,

1) Büchner, P., a.a.O., S. 24

weil über die Funktionen und Erfahrungen mit Bürgerinitiativen bislang kaum "empirisch fundierte Analysen vorliegen". [1)]

Auch der Versuch der Forschungsgruppe an der Freien Universität Berlin, die Informationslücke durch eine Analyse von 61 Initiativgruppen zu füllen, leistet für die eigene Problemstellung kaum Hilfen. So ist im Untersuchungssampel die Kategorie von Initiativen in Randgruppenmilieus, die hier von besonderem Interesse sein würde, gemessen am Umfang solcher bislang existierenden Gruppen eindeutig unterrepräsentiert. [2)]

Macht der Mangel an empirischem Datenmaterial eine Analyse, die repräsentativen Ansprüchen genügt, bislang auch nicht möglich, so deuten die bisher veröffentlichten Erfahrungsberichte jedoch darauf hin, daß Problemstellungen und Erfahrungen der einzelnen Gruppen vielfach ähnlich gelagert sind. [3)]

---

1) Forschungsgruppe an der Freien Universität Berlin, Zur Rolle und Funktion von Bürgerinitiativen in der Bundesrepublik und West-Berlin - Analyse von 61 Bürgerinitiativen, in: Deutsche Vereinigung für Parlamentsfragen (Hrsg.), a.a.O., S. 253

2) Während die "Arbeitsgemeinschaft des sozialpolitischen Arbeitskreises (A.G. SPAK)" im Mai 1972 bereits über 68 Kontaktadressen von Obdachlosen-Initiativgruppen verfügte und sich z.B. in NRW im Rahmen der "Fördergemeinschaft Kinder in Not e.V." ebenfalls ein größerer Zusammenschluß von Initiativen zum Problemkreis Obdachlosigkeit ermitteln läßt, wird in dem Untersuchungssampel von 61 Gruppen lediglich eine Gruppe (Köln) aus dem Schwerpunkt der Obdachlosenarbeit analysiert. Dieses Manko ist allerdings nicht den Untersuchern anzulasten, sondern ergibt sich offenbar aus der geringen Rücklaufquote der versandten Fragebogen. vgl. a.a.O., S. 248

3) vgl. Aich,P. Bujard,O., a.a.O.; Richter,H.E., Die Gruppe, a.a.O.; Höbel,B., Seibert,U., Bürgerinitiativen und Gemeinwesenarbeit, München 1973

Es erscheint daher hinreichend, die relevanten Probleme und mögliche Funktionen solcher Gruppen im Hinblick auf emanzipatorische Bildungsarbeit in Obdachlosenmilieus lediglich exemplarisch an zwei Versuchen (Köln und Hasenbergl-Nord) zu erörtern.

Den bisherigen Erfahrungsberichten dieser Gruppen zufolge sind es wohl insbesondere zwei Problemkreise, die die theoretische Diskussion in solchen Gruppen bestimmen, sowie den Verlauf und Erfolg der praktischen Arbeit maßgeblich beeinflussen:

- Die offensichtlichen Diskrepanzen zwischen den zum Teil recht anspruchsvollen gesellschaftsverändernden Zielsetzungen und den eng begrenzten Spielräumen momentaner Realisierungschancen, wobei u.a. folgende Problemfragen relevant werden:
  - Welche Einflußmöglichkeiten haben Initiativgruppen?
  - Worin sollte und muß der Schwerpunkt ihrer Arbeit bestehen?
  - Welcher Mittel sollten sie sich bedienen?
  - Welche Möglichkeiten der Erfolgskontrolle stehen zur Verfügung?
  - Welchen Sinn hat das hohe gesellschaftspolitische Anspruchsniveau dieser Gruppen?
  - Birgt das hohe Anspruchsniveau nicht Keime der Resignation, wenn es sich in der praktischen Arbeit als momentan unerreichbar erweist?
- Die offensichtliche Diskrepanz zwischen dem politisch als notwendig erkannten Ziel solidarischer Emanzipationsbestrebungen der Unterprivilegierten und dem Stellvertretungsanspruch der Initiative, die besonders folgende Fragen aufwirft:
  - Steckt nicht hinter dem Stellvertretungsanspruch eine elitäre Grundhaltung, die mit den Prinzipien der Solidarität und Partizipation aller Beteiligten unvereinbar ist?

- Birgt das Prinzip der Interessenstellvertretung nicht die Gefahr, anstelle der Erziehung zur Mündigkeit in Wirklichkeit die Unmündigkeit der Betroffenen zu verstärken?
- Zielt nicht eine Stellvertretung, die vorgibt, von den Interessen und Bedürfnislagen der "Klientenschaft" auszugehen, allzu schnell an den konkreten Bedürfnissen der Betroffenen vorbei und führt somit das Prinzip der Partizipation ad absurdum?

Die Erfahrungen der Kölner "Interessengemeinschaft Obdachlosigkeit(IGO)" können als exemplarisches Beispiel dafür gelten, welche großen Diskrepanzen zwischen der als notwendig erkannten gesellschaftsverändernden Zielvorstellung und ihren momentanen Realisierungschancen häufig bestehen. Die Gruppe, bestehend aus Kölner Obdachlosen und "Nicht-Obdachlosen" (vorwiegend Studenten), begann mit ihrer Arbeit im Herbst 1969. Erklärtes Ziel der Aktion war es, mittelfristig einen Einweisungsstopp für alle Kölner Notunterkünfte und langfristig einen Beitrag zur Abschaffung der Obdachlosigkeit allgemein durch eine Veränderung der Systembedingungen zu leisten, die das Randgruppenproblem produzieren. [1] Zwar bestand innerhalb der Gruppe wohl keine einheitliche Auffassung über das Ziel- und Strategiekonzept, jedoch setzte sich während der Arbeit die Auffassung durch, daß eine Zwangsbesetzung von Notunterkünften und Übergangshäusern ein geeigneter Weg sei, um das mittelfristige Ziel des Einweisungsstopps im Stadtgebiet Köln zu realisieren.

"Voraussetzung für die Verwirklichung dieses Konzepts war, daß bei den Besetzungen den Bewohnern die Ursachen von Obdachlosigkeit und die gesellschaftlichen Zusammenhänge aus der Praxis vermittelt werden. Durch eine solche "Schulung" sollte allen

1) vgl. Aich,P., Bujard,O., a.a.O., S. 133

Mitarbeitern bewußt werden, daß die Besetzungen nicht um ihrer selbst willen geschehen, sondern nur ein Schritt sind, um das Zwischenziel des Einweisungsstopps zu erreichen." [1] Den Sinn dieser Aktion sahen die Beteiligten nicht, wie ihnen vielfach unterstellt wurde, primär darin, durch eine Provokation von Konflikten mit gesellschaftlichen Institutionen revolutionäre Bewegungen in Gang zu setzen, um so ihre gesellschaftspolitischen Ziele kurzfristig realisieren zu können. Zielvorstellungen solcher Art wären auch in doppeltem Sinne problematisch: Stellt man in Rechnung, daß die Ursachen des Phänomens gesellschaftlicher Herrschaft und Unterprivilegierung primär im gesellschaftlichen Produktionsprozeß zu suchen sind, während die Partizipationsbestrebungen von Initiativen lediglich Probleme im Reproduktionsbereich tangieren, so wird deutlich, daß die Aktivitäten von Initiativen kaum im Sinne einer direkten Beeinflussung gesellschaftsstruktureller Innovationsprozesse wirksam werden können. [2]

H. Faßbinder kommt in ihrer Analyse von verschiedenen Partizipationsbestrebungen in den USA und der BRD zu dem Resultat, "daß Strukturveränderungen in unserer Gesellschaft mit ausschließlich politischem Kampf im Reproduktionsbereich nicht erwirkt werden können, sondern daß die Entscheidungen nur im Produktionsbereich fallen würden." [3] Könnte man H. Faßbinder auch entgegenhalten, daß sie die soziale und politische Bedeutung des Reproduktionsbereiches unterschätze [4],

1) a.a.O., S. 146

2) Auf eine solche Begrenzung möglicher Initiativgruppenarbeit weist besonders Helga Faßbinder hin. vgl. Faßbinder,H., Kapitalistische Stadtplanung und die Illusion demokratischer Bürgerinitiative , in: Probleme des Klassenkampfes, Sonderheft 1, 1. September 1972, S. 83

3) Dittberner,J., a.a.O., S. 196

4) vgl. a.a.O., S. 197

so bliebe doch ein weiterer, schwerwiegender Einwand gegen ein solches Strategienkonzept bestehen:

So müssen sich Vorstellungen der Art, Randgruppen als "Vehikel" gesellschaftlicher Veränderungsprozesse benutzen zu wollen, den Vorwurf naiver Einschätzung und Unkenntnis des Problems gefallen lassen. Die sozialen Erfahrungen von Randgruppen verhindern ja gerade nachhaltig die Entwicklung von Verhaltensweisen und Qualifikationen, wie sie emanzipatorische Bestrebungen dieser Gruppen voraussetzen würden. Unrealistisch ist auch die Auffassung, in Randgruppen eine besonders große Basis für gesellschaftsverändernde Ansätze finden zu können, weil die Erfahrung des eigenen Elends ohne weiteres die Einsicht in die Notwendigkeit einer gesellschaftsverändernden Praxis vermittle. Die gescheiterten behördlichen Resozialisierungsmaßnahmen, die auf der Vorstellung basieren, der empfundene Leidensdruck motiviere die Betroffenen zu verstärkten Reintegrationsbemühungen, widerlegt eindeutig die Vorstellungen, daß die Potenzierung gesellschaftlichen Elends Motivationen weckt, die deprivierte Situation aus eigener Kraft verändern zu wollen.

Die Kölner Gruppe war sich wohl bewußt, daß eine Veränderung der bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse nicht allein durch eine politisierte Randgruppe zustande kommen kann. "Erst wenn die Mehrheit aller Unterdrückten ihre Situation erkannt hat, wenn ihr bewußt ist, wie Reichtum und Machtbefugnisse in immer weniger Händen immer umfangreicher werden und damit ihre eigene ... Machtlosigkeit wächst - erst wenn dieser Widerspruch der Interessen erkannt ist und die Bereitschaft entsteht, diesen Widerspruch nicht länger hinzunehmen, beginnt die Veränderung der Gesellschaftsordnung im Interesse der Mehrheit." [1)]

1) Aich, P., Bujard, O., a.a.O., S. 139

Emanzipation als politischer Kampf hat, wie die Initiatoren deutlich formulieren, zur Voraussetzung, daß die Unterprivilegierten ihre Situation analysieren und die Notwnendigkeit solidarischer Veränderungsbemühungen einsehen sowie handhaben lernen. So sah die Kölner Gruppe in der Organisation von Hausbesetzungen wohl die Chance, auf der Basis konkreter sozialer Erfahrungen Lernprozesse initiieren zu können, in deren Verlauf die Randgruppenmitglieder emanzipatorische Bewußtseins- und Handlungsfähigkeiten entwickeln würden. Dahinter steht die Auffassung, daß Emanzipation immer ein gutes Stück Weges mit konkreten politischen Leistungen [1] einhergeht und daß die Realitätstüchtigkeit von gesellschaftlichen Mitgliedern immer gleichzeitig auch eine Grundvoraussetzung ihrer politischen Kampftüchtigkeit ist.

Im einzelnen basieren solche Konzeptionen, wie sie u.a. die Kölner Gruppe verfolgte, auf folgenden Prämissen:

- Emanzipatorische Bestrebungen unterdrückter Gruppen müssen langfristig auf die Rekonstruktion des gesellschaftlichen Systems zielen und provozieren somit den Widerstand herrschender Interessen, die an einer Erhaltung des status quo interessiert sind.
- Die Rekonstruktionsbemühungen sind daher lediglich in Formen effizienter Konfliktaustragungen mit den herrschenden Interessen denkbar.

---

1) "Emanzipation (verschränkt) den Zusammenhang politischer und pädagogischer Dimensionen ... . Lernen ... ist die subjektive Seite von Emanzipation, die objektive Seite ist der politische Kampf gegen alle überflüssigen Formen der Herrschaft."
Giesecke,H., Einführung in die Pädagogik, München 1969, S. 95

- Effiziente Konfliktaustragungen setzen Qualifikationen voraus, die sich besonders in Ernstsituationen entwickeln lassen, die es daher zu nutzen gilt:
  - So kontrastieren Konflikte die strukturell bedingten Interessengegensätze zwischen den Akteuren und herrschenden Gruppen und erleichtern so die Einsicht in die gesellschaftlichen Bedingungen der eigenen Deprivation.
  - Im Verlauf der Auseinandersetzung haben die Betroffenen die Chance, die Brauchbarkeit eigener strategischer Konzeptionen gesellschaftsverändernder Praxis an der Realität zu messen und im Konflikt emanzipatorische Qualifikationen zu entwickeln, zu erproben und zu festigen.

Mißt man die Konzeption an den Erfahrungen vieler Initiativgruppen, die sich am Beispiel Köln exemplifizieren lassen, gelangt man zu einer skeptischen Einschätzung der Erfolgsaussichten solcher Ansätze im Hinblick auf ihre gesellschaftspolitischen Zielsetzungen. So scheiterte vorerst auch die Kölner Gruppe auf dem Höhepunkt der Eskalation am massiven Widerstand der kommunalen Behörden, die mit Hilfe polizeilicher Unterstützung letztlich ihre Interessen gegenüber den betroffenen Obdachlosen und Initiativgruppenmitgliedern zwangsweise durchsetzte. Die Gruppenmitglieder wurden gewaltsam und unter Androhung einer Anzeige wegen Hausfriedensbruchs durch den damaligen Sozialdezernenten der Stadt Köln aus den Unterkünften entfernt. [1)]

Der Verlauf dieser Auseinandersetzung soll hier nicht detailliert geschildert werden. Bedeutsam erscheint vielmehr die Frage, welche Konsequenzen sich aus dem

1) Aich,P., Bujard,O., a.a.O., S. 141

häufigen Scheitern von Initiativen ziehen lassen, die sich mit ihren Aktivitäten in einen Widerspruch zu dominanten gesellschaftlichen Interessen und Vorstellungen setzen, wofür Köln lediglich als exemplarisches Beispiel diente. So fassen Aich/Bujard ihre Kritik an dem Kölner Versuch in folgenden Punkten zusammen:

- Überschätzung der eigenen Möglichkeiten,
- Unterschätzung der behördlichen Reaktionen,
- falsche Einschätzung der Fähigkeiten der Randgruppenmitglieder, die entstehenden Konflikte durchzustehen. Die IGO hätte "wissen müssen, daß die Bewohner von Notunterkünften nach langjähriger Unterdrückung für Einschüchterungs- und Bestechungsversuche der Stadt anfällig sein müssen." [1]

Offensichtlich gelangten die Akteure zu einer unrealistischen Einschätzung ihrer Möglichkeiten, den Konflikt meistern zu können. Initiativgruppen müssen, wie Spechts Klassifikationsschema verschiedener möglicher Handlungsmuster sozialer Arbeit zeigt, mit gewaltsamen Reaktionen der Konfliktpartner immer dann rechnen, wenn ihre Aktivitäten auf eine Rekonstruktion gesellschaftlicher Machtverhältnisse zielen.[3] D.h. soziale Arbeit, die sich in Bereichen gesellschaftlicher Grenzkonflikte bewegt, muß sowohl mögliche Interventionen der Konfliktpartner [2] als auch die eigenen Möglichkeiten der Konfliktbewältigung realistisch einplanen.

---

1) a.a.O., S. 147

2) vgl. Ebert, Th., Gewaltfreier Aufstand, Freiburg 1971, s. 48 f.: Der Verfasser schildert hier in schematischer Form mögliche Stabilisierungsmaßnahmen, der sich herrschende Institutionen in Konfliktsituationen mit Interessengruppen bedienen können.

3) Müller, C.W., Nimmermann, P., Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit, Texte und Dokumente, München 1971, S. 211

Die Erfahrungen der Kölner Gruppe, die durchaus keinen Einzelfall darstellen, berechtigen zwar zu einer Kritik am Strategienkonzept, jedoch nicht unbedingt zu einer pauschalen Kritik an der Zielsetzung und der Einschätzung der möglichen Funktion solcher Gruppen. Zwar erscheinen die hohen gesellschaftspolitischen Ansprüche im Hinblick auf die geringen Realisierungsspielräume häufig übertrieben und unrealistisch, zumal auch diese Gruppen bislang kein umfassendes und ausformuliertes Konzept gesellschaftlicher Reformen vorlegten. "Es mag manchem vermessen, ja fast lächerlich erscheinen, wenn er hier die Tendenz bemerkt, wie diese Gruppen immer wieder gleich einen Bogen von ganz unbedeutend scheinenden Individualerfahrungen zu großartigen Perspektiven der Änderung der Gesellschaft und des Menschen überhaupt schlagen." [1]

Jedoch kann auch gerade die Tatsache, daß die Arbeit sich an einer umfassenden Zielsetzung orientieren kann, die Gruppen davor schützen, in "kleinkarierten" Aktivitäten steckenzubleiben bzw. in einen perspektivenlosen Aktionismus zu verfallen. "Die hohen Zielvorstellungen gewähren einen gewissen Schutz gegen die Gefahr, sich in der Befriedigung am Managen, im Organisieren, im bloßen 'Machen' innerhalb des eigenen beschränkten Projektes zu erschöpfen." [2]

Initiativgruppenarbeit, die in der Organisation sozialer Lernerfahrungen innerhalb emanzipationshemmender gesellschaftlicher Praxisfelder Möglichkeiten sieht, die Emanzipationsbestrebungen unterprivilegierter Gruppen zu fördern, sollte demnach auf weitreichende Perspektiven nicht verzichten. Ihre Chancen bestehen gerade darin, durch die Organisation von Erfahrungen in Ernstsituationen, also durch den Versuch einer Synthese der beiden Dimensionen - politischer Kampf und Lernen - die der Begriff Emanzipation miteinander verschränkt, langfristig einen Beitrag zur Realisierung solcher weitreichenden Perspektiven zu leisten.

1) Richter, H.E., a.a.O., S. 323 f.
2) a.a.O., S. 324

Soll die Arbeit jedoch nicht kurzfristig an unüberwindbaren Widerständen zerbrechen oder sich daran völlig verschleißen, so muß das Strategiekonzept einen brauchbaren Kompromiß zwischen der langfristigen Zielperspektive und den momentan kalkulierbaren Realisierungschancen herstellen:
"Wir sollten uns nicht durch einzelne spektakuläre Erfolge verleiten lassen. Ich weise hin auf den Bumerang-Effekt, der soziale Aktion haben kann, wenn bestimmte Aspekte nicht zu ihrem Recht kommen und die Aktionsleiter oder die Klienten das Opfer des Systems werden. Ich weise hin auf das, was ich den 'Penicillin-Effekt' nennen möchte. Das will sagen, daß nach einiger Zeit des Gebrauchs dieses Mittels von der Gesellschaft her 'Gegenmittel' produziert werden, durch die vieles weniger wirksam wird... . Soziale Aktion ist, so gesehen, viel schwieriger, als es scheint. Der gemeinsame Aufmarsch ist wohl attraktiv und gibt den Marschierenden Genugtuung. Wenn aber die Klienten nicht besser, eventuell sogar schlechter werden, haben wir vielleicht für uns selbst etwas Befriedigendes getan, aber den menschlichen und gesellschaftlichen Nöten von heute nicht entsprochen." [1]

So verlockend spektakuläre, Grenzkonflikte provozierende Aktionen als werbewirksaem Mittel zum Erfolgsnachweis von Initiativen auch sein mögen, [2] so ge-

1) Kamphuis, M., Soziale Aktion heute, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, 10/1971, S. 310

2) Die "Aktion Parkplätze" der Interessengemeinschaft Hasenbergl-Nord mag belegen, wie Initiativen häufig dazu neigen, die Bedeutung einzelner Aktionen unrealistisch einzuschätzen und aufgrund einer Überbewertung solcher Aktionen das Maß einer ausgewogenen Relation von Ziel und Aufwand zu verlieren scheinen. Zwar führte die vom Resultat her als gescheitert zu bewertende Aktion nicht zu einer generellen Gefährdung der Initiativgruppenarbeit. Die Befürchtung der Mitglieder, daß ein Abbruch der Aktion als Blamage für die Interessengemeinschaft zu werten sei, zeigt jedoch, wie sehr von Initiativen häufig die Bedeutung einzelner, spektakulärer Erfolge überbewertet wird.
vgl. Höbel, B., Seibert,U., a.a.O., S. 172 ff.

fährlich für den Fortbestand und den langfristigen Erfolg der Gruppenarbeit ist ihre unreflektierte, strategisch naiv konzipierte Anwendung, wie das Beispiel Köln deutlich zeigt. Darüber hinaus ist nach den Erfolgschancen solcher vereinzelt durchgeführten, spektakulären Aktionen im Hinblick auf eine weitreichende Politisierung der Betroffenen zu fragen.

Besteht generell die Schwierigkeit einer sicheren Erfolgseinschätzung solcher Versuche, weil "die Erzeugung von politischem Bewußtsein und das Einüben von politischem Handeln mit den herkömmlichen empirischen Instrumenten nicht meßbar" scheint [1], so ist doch zu vermuten, daß solche Lernerfolge stark abhängig sind vom Grad der Kontinuität der jeweiligen Gruppenarbeit. Die große Chance der Initiativgruppenarbeit liegt nicht in vereinzelten, spektakulären Teilerfolgen bei der Konfrontation mit etablierten Interessen, sondern vielmehr in kontinuierlich verlaufenden, gemeinsam geplanten, organisierten und durchgeführten Aktionen im Rahmen der Gemeinwesenarbeit.

So gesehen eröffnen Ansätze freier Initiativgruppenarbeit wohl auch vielfältige Möglichkeiten, erfolgversprechende Alternativen zu den bisherigen Versuchen institutionalisierter Bildungsarbeit zu entwickeln. Im Vergleich zu institutionsgebundenen Versuchen, wie z.B. in der Schule oder im Bereich institutionalisierter Sozialarbeit haben solche Ansätze ungleich bessere Chancen, emanzipatorische Lernprozesse zu initiieren, da ihnen die geringe Bindung an herrschende gesellschaftliche Interessen einen vergleichsweise großen Handlungsspielraum beläßt und die weitgehende Partizipation der Betroffenen ermöglicht. Zwar ist es unrealistisch zu meinen, private Initia-

1) Forschungsgruppe Berlin, a.a.O., S. 269

tiven an einigen sozialen Brennpunkten böten wirkungsvolle Möglichkeiten zur Aufhebung antagonistischer Widersprüche in unserer Gesellschaft. "Und das wird wohl klar sein, daß wir mit dem Konfliktmodell allein die Gesellschaft von ihren Leiden nicht heilen können. Konfliktverhalten hat seine Grenzen, auch als Mittel, etwas zu erreichen." [1)]

Die Funktion von Initiativen kann jedoch darin bestehen,

- o die Entwicklung emanzipatorischer Qualifikationen benachteiligter Gruppen durch die Organisation sozialer Lernerfahrungen begrenzt zu fördern,
- o erste Handlungsentwürfe zu entwickeln und zu erproben,
- o einen Dialog zwischen den Betroffenen und Teilen der übrigen Gesellschaft in Gang zu bringen und
- o einen Solidarisierungsprozeß zwischen den Betroffenen punktuell einzuleiten.

Verstehen sich Initiativgruppen als Initiatoren emanzipatorischer Aktionen und Lernprozesse, die dann von allen Betroffenen gemeinsam zu tragen sind, so ist damit das Problem möglicher Diskrepanzen zwischen dem Stellvertretungsanspruch nicht mittelbar betroffener Akteure und der erstrebten Mündigkeit der mittelbar Betroffenen zum Teil beantwortet. Im Unterschied etwa zum herkömmlichen Klientensystem der institutionalisierten Sozialarbeit [2)] schützt die Solidarität aller

1) Kamphuis,M., a.a.O., S. 309 f.

2) So geraten die Vertreter professionalisierten sozialpädagogischer Handlungssysteme permanent in einen Rollenkonflikt, einerseits Vertreter der Klientenschaft, andererseits Vertreter von gesellschaftlichen Normen gegenüber dem Klienten zu sein. Die Abhängigkeit von den vorgegebenen gesellschaftlichen und institutionellen Praxisbedingungen verhindert in der Regel jegliche Solidarisierungsmöglichkeiten mit den Interessen der Klientenschaft und so wird der Rollenkonflikt häufig durch eine verstärkte Identifikation mit dem bestehenden professionalisierten Handlungssystem und einem verstärkten Rückzug in die Rolle des Anwalts als mündigem Vertreter der Interessen unmündiger Klienten gelöst.

Beteiligten, als ein konstitutives Element der Initiative besser davor, innerhalb der Gruppen ein Herrschaftssystem zwischen Mündigen und Unmündigen, Überprivilegierten und Unterprivilegierten entstehen zu lassen.

Allerdings sind den Solidarisierungschancen auch solcher Gruppen bestimmte Grenzen gesetzt, die es bei der gemeinsamen Arbeit ständig zu beachten gilt:
"Wer sich berufen fühlt, für die Verdammten dieser Erde ... zur sozialen Aktion zu schreiten, darf sich mit den underdogs der Welt ...solidarisch erklären - identifizieren kann er sich mit ihnen nicht. Seine Wohnung besitzt eine Zentralheizung." [1]

Dieser Hinweis Reckmanns, auf das Problem unserer möglichen Solidarität mit Angehörigen der dritten Welt gemünzt, trifft auch im vorliegenden Falle zu. Zwar können die gemeinsamen Erlebnisse der Gruppenmitglieder in sozialen Situationen mit Ernstcharakter eine starke solidaritätsfördernde Wirkung haben. Allerdings gilt es dabei jedoch zu bedenken, daß sich dieser Ernstcharakter den verschiedenen Mitgliedern in durchaus unterschiedlichen Graden stellt. Haben die mittelbar nicht Betroffenen in jedem Falle die Freiheit der Wahl zwischen Beteiligung und Rückzug [2], so sind die direkt Betroffenen in der Regel auch weiterhin auf die soziale Situation zurückgeworfen, die den Rahmen und das Ziel der Gruppenaktivitäten bildet, und zwar unabhängig von Erfolg und Mißerfolg dieser Aktionen. Wollen Initiativen dem Anspruch gerecht werden, im Interesse und solidarisch mit ihrer Adressatengruppe zu handeln, müssen sie daher permanent ihr eigenes Anspruchsniveau an den konkreten

1) Reckmann,P., Soziale Aktion, Strategie und Methodik, Stein/Nürnberg 1971, S. 21

2) Die hohe Fluktuation der Mitglieder in manchen Initiativegruppen zeugt davon, wie stark von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht wird.

Bedürfnissen ihrer Adressaten überprüfen und die möglichen Konsequenzen von Erfolg und Mißerfolg ihrer Aktionen für die Betroffenen in Rechnung stellen.

Soweit eingegrenzt kann diese Form freier sozialer Arbeit wohl auch den Rahmen für eine durchaus erfolgversprechende Alternative zu den bislang praktizierten, institutionellen Versuchen vorschulischer sowie schulkompensatorischer Erziehung, und zwar besonders im Hinblick auf soziale Randgruppen, bieten.

8.2 Versuchsprojekt Hagen-Kabel

Soziale Aktion ist bislang, "theoretisch gesehen, noch ein Begriff im Entstehen ... . Dies kann man auch von der Art und Weise sagen, in der sie praktiziert wird. Es gibt wohl eine Anzahl von Techniken, die mehr oder weniger erfolgreich angewendet werden, aber von einer Methode kann man noch kaum sprechen; wissenschaftlich ist alles noch zu erarbeiten." [1)]

So münden auch die bisherigen Ausführungen und Überlegungen in Problemfragen, auf die mögliche Antworten erst noch zu suchen sind. Zwar wurde bereits eine ganze Anzahl von Versuchen publiziert, emanzipatorische Bildungsarbeit im Rahmen sozialer Aktionen, getragen von Initiativgruppen, zu organisieren. Die relativ unsystematische Planung dieser Versuche, ihr häufig feststellbarer Trend zu einem methodisch ungeplanten Aktionismus sowie eine mangelnde Erfolgskontrolle der geleisteten Arbeit gestatten es bislang allerdings kaum, zu theoretisch fundierten Aussagen über die Möglichkeiten einer solchen Bildungsarbeit zu gelangen. [2)] Mit diesem Hinweis soll allerdings die Bedeutung solcher Versuche, besonders ihre mobilisierende Funktion bei der Suche nach alternativen Formen emanzipatorischer Erziehung, nicht bestritten werden. Es wäre eine durchaus lohnens-

1) Kamphuis, M., a.a.O., S. 307

2) vgl. Höbel,B., Seibert,U., a.a.O.; Berliner Kinderläden: Antiautoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf, Köln, Berlin 1970

werte Aufgabe, die bisher publizierten Erfahrungsberichte einmal in einer Studie umfassend darzustellen und systematisch aufzuarbeiten. Daneben erscheint es jedoch erforderlich, durch systematisch angelegte Versuche mit bestimmten Fragestellungen einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Theorie sozialer Aktionen als Bezugsrahmen einer emanzipatorischen Bildungsarbeit zu leisten. Besonders das Randgruppenproblem bietet, da sich hier gesellschaftliche Unterdrückung und Unterprivilegierung in extremer Form stellt, mögliche Ansatzpunkte für solche Projekte.

Das Projekt Hagen-Kabel versteht sich u.a. als ein solcher Versuch, längerfristig einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Theorie und Praxis sozialer Aktionen von Initiativgruppen zu leisten.

Mögliche Erwartungen, in den folgenden Abschnitten detaillierte Hinweise auf praktikable Möglichkeiten solcher Versuche, einen umfassenden Erfahrungsbericht oder gar eine theoretsiche Gesamtkonzeption vorzufinden, lassen sich zum jetztigen Zeitpunkt allerdings nicht erfüllen. Der Versuch befindet sich noch im Anfangsstadium, so daß es lediglich möglich ist, das vorläufige Planungskonzept und die Zielperspektiven skizzenhaft darzustellen.

8.2.1 Stichpunkte zur sozialen Situation des Gemeinwesens

Das Ordnungsamt der Stadt Hagen belegt im Stadtteil Kabel, einem ausgesprochenen Industriearbeiter-Wohngebiet, insgesamt zehn Schlichthäuser. Obwohl die räumliche Verteilung der Häuser auf insgesamt vier benachbarte Straßenzüge der Siedlung den häufig vorfindbaren Getto-Charakter solcher Siedlungen nehmen soll, kann schon allein von optischen Gesichtspunkten her kaum die Rede von einer gelungenen Integration der Wohnblöcke

in das Wohnbild des Gemeinwesens sein. So entspricht der auffällig schlechte Bau- und Pflegezustand der Häuser ebenso wie die Primitivität der Wohnungen allgemein der üblichen Beschaffenheit solcher Unterkünfte und produziert bereits durch dieses negative Erscheinungsbild das Stigma der 'Asozialität'.

Der Anteil der Wohnungseinheiten in den Schlichthäusern verteilt sich folgendermaßen:

Wohnungstypen	Anteil (%)
Einraum-Wohnungen	18
Zweiraum-Wohnungen	59
Dreiraum-Wohnungen	28
Vierraum-Wohnungen	5

Im Oktober 1973 ließ sich anhand der Kartei des Ordnungsamtes folgende Belegungsdichte in den einzelnen Wohnblocks ermitteln:

Straße	Haushaltungen insgesamt	Ehepaare ohne Kinder/ mit erw.K. Alleinsteh.	Haushalte mit minderj. Kindern	unvollständige Fam.	Pers. insgesamt	Alter ≥21	Alter <21
Kn.-Str.	28	11	17	8	116	41	75
Krmbg.	19	5	14	6	83	40	43
St.-Str.	24	11	13	4	87	38	49
Pos.-Str.	24	3	21	7	132	46	86
	95	30	65	25	418	165	253

Das Verhältnis des geringfügigen Anteils mehrräumiger Wohnungseinheiten (32%) zur durchschnittlichen Familiengröße von 6 Personen der 65 Haushalte mit 253 Kindern

und Jugendlichen mag als eindrucksvoller Beleg für die geradezu erdrückende Wohnraumenge gelten.

Die bisherige Wohndauer der betroffenen Familien in den Unterkünften läßt sich folgendermaßen aufschlüsseln:

Wohndauer	Anteile der Familien (%)
2	24
5	26
10	24
15	17
19	6
ohne Angaben	3

Der hohe Anteil von Familien, die bereits länger als 2 Jahre in den Schlichtwohnungen leben (73%), widerlegt die behördliche Definition von 'Obdachlosigkeit als einem vorübergehenden, kurzfristigen Zustand' eindeutig.

Trotz der räumlichen Aufgliederung der Schlichthäuser auf insgesamt 4 verschiedene Straßenzüge ist eine soziale Integration der Bewohner in das umgebende Gemeinwesen nicht gelungen. Die Isolation, von den Betroffenen deutlich empfunden, findet u.a. ihren besonderen Ausdruck in den beobachteten Spielgewohnheiten der Kinder des Gemeinwesens. So wird der einzige, den Schlichtwohnungen in der Knüwenstraße räumlich angegliederte, primitiv ausgestattete Spielplatz für Kinder unter 10 Jahren kaum von Kindern aus der umgebenden Nachbarschaft besucht. Kulturelle Einrichtungen sowie Begegnungsstätten fehlen in diesem Stadtteil bislang völlig und mithin sind schon von den organisatorischen Voraussetzungen her kaum Chancen sozialer Kontaktaufnahmen und

Kommunikation gegeben.

Innerhalb der Bewohnerschaft der Schlichtwohnungen findet die Isolation und Diskrimination ihre Fortsetzung. Bei Zusammenkünften mit Bewohnern der verschiedenen Blocks fallen oft abschätzende Bemerkungen über die Wohnparteien der Schlichthäuser in den anderen Straßenzügen und es ist den im sozialen Brennpunkt tätigen Sozialarbeitern nach eigenen Auskünften bislang nicht gelungen, die gegenseitigen Ablehnungstendenzen und Rivalitätsbeziehungen abzubauen.

Der skandalöse Sachverhalt der gesellschaftlichen Handhabung des sozialen Problems gewinnt auch im vorliegenden Falle besondere Schärfe durch den hohen Anteil (60%) der von Obdachlosigkeit betroffenen Kinder und Jugendlichen. 46 Kinder befinden sich noch nicht im schulpflichtigen Alter und 19 der insgesamt 24 Kinder der schulpflichtigen Jahrgänge 67 - 68 waren bis zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht eingeschult. Von den 39 Kindern, die die beiden örtlichen Grundschulen besuchen, sind 22 Kinder noch in Schulanfängerklassen. Der unproportional hohe Anteil der RG-Kinder in den Schulanfängerklassen im Vergleich zu ihrem Anteil in den Schuljahren 2 - 4 weist bereits auf die frühzeitige Selektion in unserem Schulsystem hin. So wird ein großer Teil dieser Kinder nach erfolgloser Wiederholung der ersten Klasse bereits zur Sonderschule überwiesen und nur wenige verbleiben über das erste Schuljahr hinaus in der Grundschule .

Abgesehen von den Bemühungen der Initiativgruppe, die in der Kinder- und Jugendarbeit einen Schwerpunkt ihres Aufgabenfeldes sieht und die finanzielle Unterstützung durch das Diakonische Werk Hagen und die Stadtverwaltung als einen ersten Erfolg verbuchen kann, fehlen bislang jegliche Formen von Angeboten zusätzlicher Kinder- und Jugendbetreuungen im Gemeinwesen, wie etwa

Kindergärten, Vorschuleinrichtungen oder Jugendfreizeit-Angebote.

Die skizzenhafte Darstellung der Situation [1] mag soweit genügen. Es ist wohl deutlich geworden, daß die Probleme in diesem sozialen Brennpunkt weitgehend den Kriterien entsprechen, die als typische Merkmale des Randgruppenproblems bereits dargestellt wurden.

8.2.2 Organisationsmodelle und Zielperspektiven der Initiativgruppenarbeit

"Eine Aktionsgruppe kann auf verschiedene Arten auf den Holzweg geraten. Eine der häufigsten ist das Fehlen eines richtigen Zielplanes." [2]

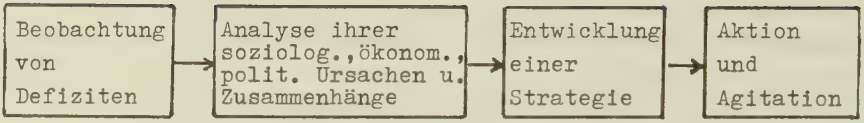
Will Initiativgruppenarbeit nicht in einem oberflächlichen, perspektivlosen Aktionismus steckenbleiben, kann sie auf eine theoretische Fundierung ihrer Aktivitäten nicht verzichten. Eine gelungene Synthese von Theorie und Aktion setzt eine methodische Konzeption voraus, wie sie z.B. die 'Theorie der sozialen Aktion' [3] anbietet:

---

1) Die Daten und Hinweise sind unveröffentlichten Berichten entnommen, die Herr Zurmühl und Herr Berninghofen im Rahmen ihrer Tätigkeit als Sozialarbeiter des Diakonischen Werkes Hagen und als Initiativgruppenmitglieder erstellten.

2) Reckmann, P., a.a.O., S. 180

3) Bäuerle, W., Soziale Intervention unter Systemzwang - Aspekte der Entwicklung in Theorie und Technologie der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, in: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 24. Jg., 1973, Nr. 8, S. 296: Bäuerle nennt insgesamt fünf verschiedene Methoden sozialpädagogischer Strategien, deren Zielsetzungen von Dimensionen sozialer Anpassung bis hin zur gesellschaftlichen Veränderung reichen und deren Ansätze sowohl individuelle als auch kollektive Arbeitsweisen umschließen:
Anpassungstheorie: Sozialarbeit als Hilfe zur Resozialisierung
Theorie der Psychoanalyse: Sozialarbeit als kleine 'Psychotherapie'
Lerntheorie: Sozialarbeit initiiert Lernprozesse
Theorie der Agogik: Sozialarbeit als Handlungsstrategie
Theorie der sozialen Aktion: Sozialarbeit initiiert politische Veränderungen
vgl. a.a.O., S. 294 ff.



Besteht für die Initiativgruppenarbeit bei einem Verzicht auf methodische Konzeptionen die Gefahr des Abgleitens in puren Aktionismus, so birgt die diffizile Verwendung sozialarbeiterischer Methodenschritte die Gefahr einer pervertierenden Schematisierung und Kategorisierung der Arbeit, die sie jeglicher Dynamik berauben kann und die Adressaten leicht zu unmündigen Objekten von "Fachkompetenzen" werden läßt. [1)]

Der Absturzgefahr nach beiden Seiten können Initiativen nur dadurch begegnen, daß sie Partizipationsmöglichkeiten und Lernvollzüge im Rahmen der gesamten Planungs- und Handlungsprozesse organisieren. Für die Arbeit der Initiativgruppe ergeben sich hieraus folgende Prämissen (vgl. die schematische Darstellung S.279):

- Eine ausgewogene Orientierung der Zielsetzung und des Strategiekonzeptes an den Bedürfnissen der Betroffenen, sowie ein ständiger Diskurs in Grundsatz- und Einzelfragen.

---

1) So gesehen sind Kategorisierungsversuche sozialarbeiterischer Methoden, wie sie auch Bäuerle beschreibt, recht problematisch. Sie führen allzuleicht zu einem Methoden-Fetischismus, indem sie den Eindruck entstehen lassen, die Lösung sozialer Probleme sei primär von der Wahl der richtigen Methode abhängig. Bislang forcieren die Ausbildungsinstitutionen der sozialarbeiterischen Berufsgruppe dieses Mißverständnis selbst noch recht intensiv durch eine z.T. von sozialen und gesellschaftspolitischen Dimensionen isolierte Methodenschulung (Einzelhilfe, Gruppenhilfe, Gemeinwesenarbeit), die solche Methoden häufig zu 'Kochrezepten' degenerieren läßt, die man je nach Bedarf lediglich aus der entsprechenden Schublade ziehen muß.

- Die Einbeziehung aller Betroffenen am gesamten Planungs- und Aktionsprozeß durch Informationen, gemeinsame Beratungen sowie die Bereitstellung vielfältiger Beteiligungsmöglichkeiten.
- Das Bereitstellen von Kontrollmöglichkeiten des Arbeitsverlaufes und der Resultate, so daß eine ständige Reflexion [1] des gesamten Prozesses durch alle Beteiligten gewährleistet wird.

Die Interdependenz verschiedener Problembereiche (z.B. ökonomische Stellung und soziale Gefährdung; der Zusammenhang von familiärer Sozialisation und Schulversagen; Schulstruktur und Devianz; behördliche Verwaltungspraxis und Apathie bei der Planung von Lebensvollzügen; Nachbarschaft und Stigma u.a.) macht es erforderlich, den Aktionsradius der Gruppenarbeit auf alle Dimensionen des Gemeinwesens auszudehen, in denen emanzipatotionshemmende Sozialerfahrungen wirksam werden. Hauptsächlich handelt es sich hierbei wohl um folgende Bereiche:

Reproduktionsbereich
Gesellschaftliches Umfeld und Öffentlichkeit
Kommunale Verwaltungen und Institutionen
Trägerschaften der Sozialarbeit in der Siedlung
Bildungsinstitutionen
Nachbarschaften im Siedlungsbereich
Familien

Produktionsbereich
Berufsbildung

---

1) vgl. Giesecke,H., a.a.O.: Giesecke sieht den möglichen Lernerfolg sozialer Aktionen, die nach seiner Auffassung lediglich als Einstieg von politischen Lernprozessen eine mögliche Funktion haben, u.a. erst dadurch gewährleistet, daß Reflexion und Lernen in einem eigens dafür bereitgestellten Rahmen erfolgen kann. "Man muß zum Zwecke des Lernens eigens organisierte Zeiten und Kommunikationen einrichten, die räumlich und zeitlich die Möglichkeit bieten, sich von hochtouriger Aktivität zu distanzieren. Am Ort der Aktion und unmittelbar zeitlich daran anschließend kann die zur Reflexion nötige Distanz nicht aufkommen." a.a.O., S. 23

Arbeitsplatz/Betrieb
berufsständische Organisationen

Die Evaluation von Bedürfnissen, die die Grundlagen der zu entwickelnden Zielkonzeptionen und Aktionsplanungen bilden, muß auf zwei Ebenen erfolgen:

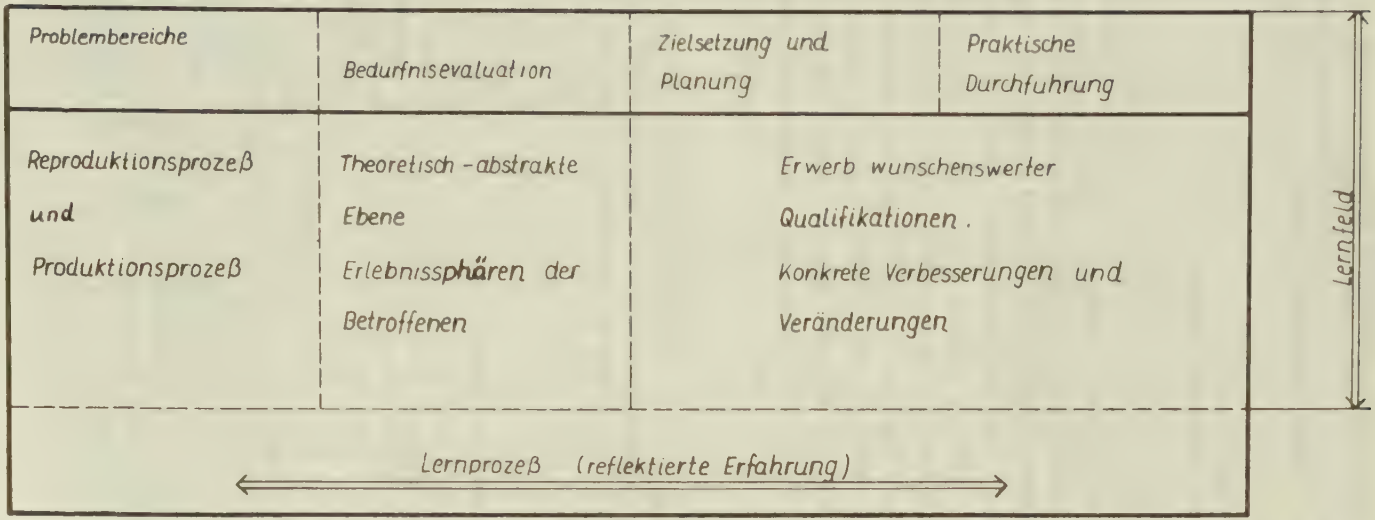
- o Theoretisch - abstrakte Ebene
  Hier geht es primär um die Entwicklung von Zielkonzeptionen [1], die sich aus dem gesellschaftspolitischen und sozioökonomischen Gesamtzusammenhang des Randgruppenproblems, sowie aus der Kenntnis von Ursachen und Wirkungszusammenhängen randgruppenperpetuierender Mechanismen ableiten lassen:
  Z.B. Umfang, Ursachen und Bedeutung von Obdachlosigkeit; Funktionen gesellschaftlicher Institutionen (Ämter/Schulen u.ä.); sozialpsychologische Mechanismen (Vorurteile, Stigma, Devianz) und ihre Wirkung (Isolation, Resignation u.ä.).
- o Erlebnissphären der Betroffenen
  Partizipation ernst nehmen, heißt, auf konkrete Bedürfnisse einzugehen, die sich aus dem unmittelbaren Erlebnisbereich und der täglichen Konfrontation der Betroffenen mit ihrer sozialen Realität ergeben.[2]
  Dazu können u.a. zählen:
  - familiäre und berufliche Probleme
  - Erziehungsprobleme
  - ökonomische Mangelsituationen
  - Konflikte mit Institutionen
  - örtliche Unzulänglichkeiten u.a.

---

1) vgl. hierzu in etwa den Zielkatalog S. 201 ff.

2) vgl. hierzu die Vorstellungen der Elternschaft zur Funktion der Kindergruppenarbeit, S.294

Schematische Darstellung des Lernfeldes der Initiativgruppenarbeit



.2.2.1 Das Organisationsmodell der Vorschularbeit

Die bislang geplante und in ersten Ansätzen bereits teilweise praktizierte Arbeit der Initiativgruppen konzentriert sich auf folgende Schwerpunkte:

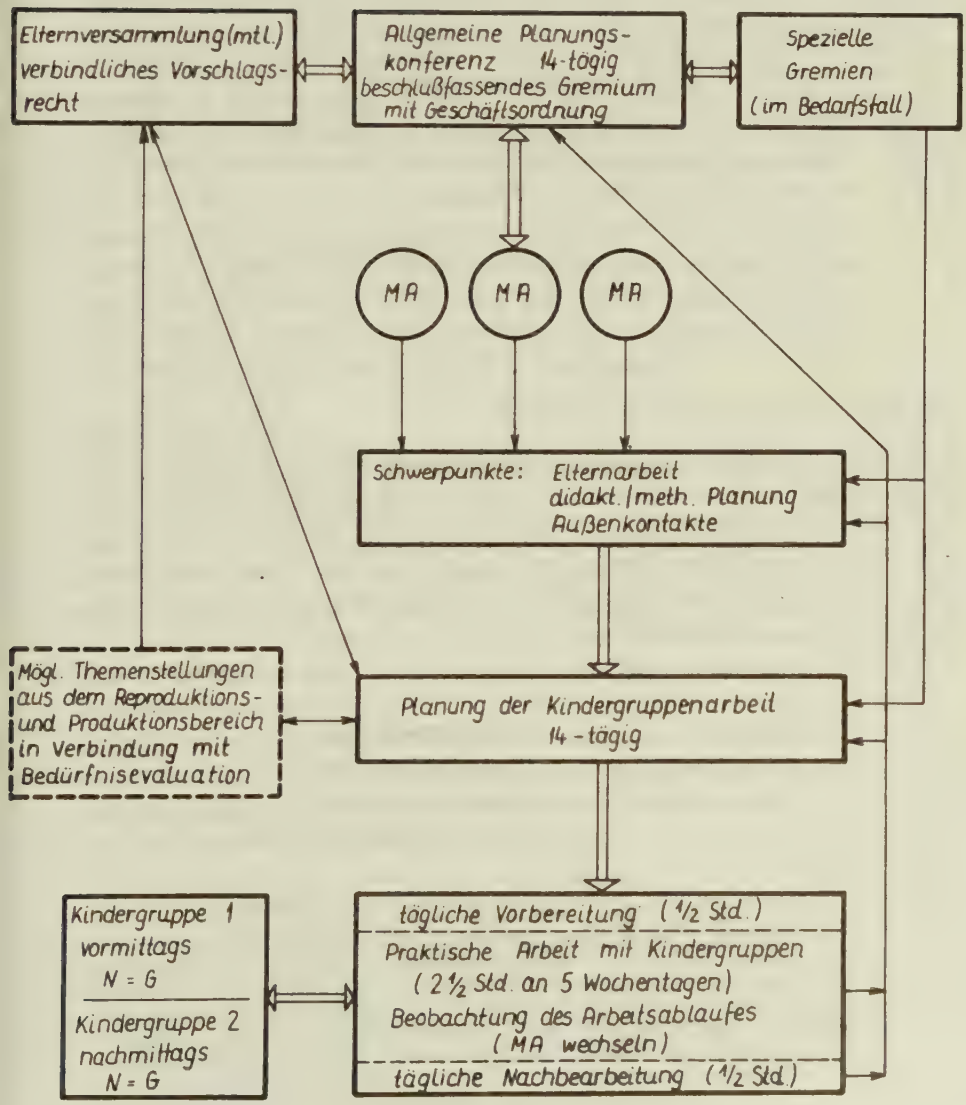
- o Allgemeine Gemeinwesenarbeit
- o Gruppenarbeit mit Vorschulkindern
- o Schulbegleitende und außerschulische Kinder- und Jugendarbeit [1)]
- o Gruppenarbeit mit Vorschulkindern

Die bewußt offene Planung der Arbeit, die das Prinzip erhöhter Partizipationsmöglichkeiten fordert, setzt dem üblichen Verfahren langfristig projektierter Lernzielplanungen enge Grenzen, soll doch die Partizipation aller Betroffenen am Planungsgeschehen bereits Bestandteil des Lernprozesses sein. Daher konzentrieren sich die anfänglichen Bemühungen der Gruppenarbeit primär auf die Entwicklung von Organisationsformen der Arbeit, die ein Optimum ständiger Partizipationsmöglichkeiten gewährleisten. Für die Vorschularbeit entwickelte die Gruppe folgendes vorläufiges Organisationsmodell:

---

1) Um sich in der besonders schwierigen Anfangssituation nicht zu verzetteln, konzentrierte die Gruppe ihre Aktivitäten zu Beginn besonders auf die Arbeit mit Vorschulkindern. Die Arbeit in den beiden anderen Schwerpunkten sollte ursprünglich erst zur Mitte des Jahres 1974 anlaufen. Allerdings erweckte die bisherige Arbeit mit den Vorschulkindergruppen bei den älteren Kindern und Jugendlichen ein unerwartet großes Interesse und vielfältige Wünsche nach einer Beteiligung. So wurde die Gruppe sowohl durch Leserbriefe von Kindern in der Zeitung des Gemeinwesens (vgl.S.281a) als auch durch mündliche Vorsprachen ermutigt, bereits kurzfristiger mit der außerschulischen Kinderarbeit zu beginnen, als dies ursprünglich geplant war. Einer ersten Einladung zu einem gemeinsamen Gespräch folgten immerhin insgesamt 25 Kinder und Jugendliche in einem Alter von 8 - 17 Jahren. Den vielfach geäußerten Wünschen nach eigenen Räumlichkeiten für Spiel und Freizeitgeschäftigungen sowie nach einer Beteiligung an Exkursionen und Unternehmungen, wie sie bislang mit den Vorschulkindern durchgeführt wurden, kamen die Initiatoren mit dem Angebot entgegen, gemeinsam mit den Kindern die Herrichtung einiger Kellerräume für diese Zwecke zu planen und auszuführen, sowie in weiteren Zusammenkünften mögliche Vorhaben und Aktionen zu planen. Diese Vorschläge wurden von den Beteiligten begeistert aufgegriffen und sind bereits Bestandteil der weiteren Initiativgruppenarbeit.

Vorläufiges Organisationsmodell der Vorschularbeit



LESERBRIEFE - LESERWÜNSCHE - LESERBRIEFE -

W U N S C H

Ich wünsche mir einen Ausflug aber nur für große. Dann möchte ich das meine Schwester auch mitarbeitet. Meine Schwester Karin hat auch Wünsche. Sie wünscht sich, das wir mit den Kleinen spielen können. Und das wir wieder in den Wuppertaler Zoo fahren, aber nur die großen von 1o - 13 Jahren. Die Kleinen waren schon ein paar mal in einen Wald oder Zoo gegangen. Wir großen aber müssen uns langweilen zu Hause. Wir mochten auch einmal in einen Wald oder Zoo fahren. Meine Mutter wäre sehr froh darüber das meine Schwester Karin und ich in einen Wald oder Zoo fahren. Da ich meiner Mutter erzählte mit dem Zoo und Wald gehen. Da sagte meine Mutter sie wäre froh nicht so viele im Haushalt zu haben. Ich wünsche das mal wieder in der Lern- und Spielstube arbeiten, basteln, lernen, spielen, Zoospielen. Ich wünschte es wäre so. Aber wir müssen warten, warten. Meine Mutter meinte das wir es so hätten wenn die Lern- und Spielstube wieder aufmacht.

Jutta H=ck, Knüwenstr. 48

Sehr gecherte Mitglieder der Wellenbrecher!

Wir wenden uns an Sie, weil wir eine große Bitte haben. Wir wollen, das wir auch in die Spiel und Lehrnstube dürfen, wir sitzen den ganzen Tag draußen und langweilen uns. Wir müßen mitansehen wie die kleinen Kinder in die Stube dürfen, wir aber, sind draußen. Das muß anders werden. Wir bitten Sie höffslich, daß sie uns helfen. Wir möchten einen Beatschuppen, in dem nur wir Jugendlichen dürfen. Außerdem möchten wir wenigstens 2 mal in der Woche in die Stube. Es dauert zulange bis die Räume angefärtigt sind, deshalb bitten wir Sie höffstlich um Hilfe. Wir möchten uns in laufe der Tage mit ihnen zusammen setzen und um Antwort bitten!

Hochachtungsvoll
gez. Beate Klein
gez. Fank Becker
gez. Wolfgang Werthmann

Allgemeine Planungskonferenz

Die Planungskonferenz ist das beschlußfassende Gremium der Initiativgruppenarbeit. Ihr obliegt neben der Koordinierung aller Aufgaben und Aktivitäten vor allem die grundsätzliche theoretische Arbeit, die Erstellung von Richtlinien für die Arbeit, sowie die Verteilung und Überwachung spezieller Aufgaben. Die Konferenz tagt im vierzehntägigen Wechsel mit den Planungskonferenzen der Arbeitsgruppen, die der spezifischen Vorbereitung der praktischen Arbeit dienen. Der Planungskonferenz gehören alle Mitglieder der Initiativgruppe als stimmberechtigte Teilnehmer an. Bislang rekrutiert sich die Gruppe aus einer hauptamtlichen Sozialpädagogin, einem hauptamtlichen Sozialarbeiter (Anstellungsträger ist das Diakonische Werk in Hagen), Eltern, Praktikanten des Diakonischen Werkes, Studenten und einem Dozenten (d.Verf.) der örtlichen Fachhochschule für Sozialwesen.

Elternversammlung

Die Elternversammlung bildet das Informations- und Diskussionsforum für die gesamte, am Versuch beteiligte Elternschaft. Neben speziellen Fragen- und Problemstellungen, die sich aus der Arbeit mit den Kindern ergeben, geht es bei diesen Versammlungen primär um Bedürfnisevaluation, politische und pädagogische Informationen, sowie Fragenkomplexe und Themenstellungen, die das Problem Obdachlosigkeit im weitesten Sinne tangieren. Die Elternschaft hat in diesem Gremium das Vorschlagsrecht für die Planung und Gestaltung der Arbeit mit den Kindergruppen und somit einen zentralen Einfluß auf den gesamten Verlauf des Versuches.

Arbeitsgruppen der Vorschularbeit [1)]

Die Gruppe, bestehend aus drei Mitarbeitern (MA) ar-

1) Bislang handelt es sich lediglich um eine Gruppe, die insgesamt 12 Kinder (6 Kinder vormittags, 6 weitere Kinder nachmittags) betreut. Die geplante Erweiterung auf insgesamt vier Kindergruppen macht es aber in Kürze notwendig, eine weitere Gruppe von drei Mitarbeitern für diese Arbeit bereitzustellen.

beitet mit zwei altershomogenen Kindergruppen jeweils an vier Wochentagen 2 Stunden. Die Gruppe besteht aus der hauptamtlichen Sozialpädagogin, sowie aus jeweils zwei weiteren Mitgliedern, die sich in Form eines rotierenden Verfahrens aus der Studenten-, Praktikanten-, sowie der Elternschaft rekrutieren können. Die Mitglieder der Dreiergruppe nehmen sowohl bei der Planung als auch bei der praktischen Durchführung der Arbeit unterschiedliche schwerpunktmäßige Aufgaben wahr:

Aufgabenschwerpunkte bei der Planung:

- o Elternarbeit, d.h.
  - ständige Kontaktaufnahme mit der Elternschaft durch Hausbesuche und die Bereitstellung von Beteiligungsmöglichkeiten am Versuch,
  - Vorbereitung der Elternabende und Bedürfnisevaluation auf informeller Ebene (besonders bei der großen Zurückhaltung einiger Eltern in Versammlungen erweisen sich informelle, individuelle Kontaktaufnahmen mit diesen Eltern als notwendig),
  - Information und Beratung in Einzelfragen, die lediglich die Familie oder das einzelne Kind betreffen,
  - Vorschläge der Elternkonferenz in das Planungsgeschehen einbringen.
- o Außenkontakte, d.h.
  - Kontakte zum übrigen Gemeinwesen herstellen,
  - besondere, für die praktische Arbeit relevante Ereignisse und Gegebenheiten innerhalb und außerhalb des Gemeinwesens in den Planungsprozeß einbringen,
  - im Hinblick auf den späteren Schuleintritt durch Informationen über die Arbeit das Interesse der Schulen wecken und Lehrer für eine aktive Unterstützung und Mitarbeit zu gewinnen suchen,
  - Resultate der allgemeinen Planungskonferenz in das Planungsgeschehen einbringen.

- Didaktisch/methodische Planung, d.h.
  - methodische und didaktische Hinweise zur möglichen Organisation der praktischen Arbeit in das Planungsgeschehen einbringen,
  - nach Formen der direkten Beteiligung von Kindern am Planungsvorhaben suchen.

Die Aufgabenverteilung in vorliegender Form sollte keinesfalls als Spezialisierung und isolierende Kompetenzabgrenzung mißverstanden werden. Vielmehr geht es darum, durch die schwerpunktmäßige Aufgabenverteilung zu einer bestimmten Arbeitsentlastung zu gelangen und gleichzeitig ein möglichst breit gefächertes Spektrum des Arbeitseinsatzes zu gewährleisten. So bringen alle drei Mitarbeiter jeweils spezielle Probleme aus ihrem Aufgabenschwerpunkt in die Planung ein und suchen gemeinsam nach Formen der Realisierung und Umsetzbarkeit in die praktische Arbeit.

Aufgabenschwerpunkte bei der praktischen Durchführung:

- Tägliche Vorbereitung (1/2 h), d.h.
  - gemeinsame Absprache,
  - organisatorische Vorbereitung.
- Praktische Arbeit (2 h),d.h.
  - zwei Mitarbeiter arbeiten mit der Kindergruppe,
  - ein Mitarbeiter nimmt Beobachtungsaufgaben wahr. Die Beobachtungen umfassen das Prozeßgeschehen der Arbeit sowie bei Bedarf spezielle Verhaltensbeobachtungen einzelner Kinder/ Mitarbeiter und sollen kurzfristig als korrektives Moment der praktischen Arbeit dienen und längerfristig Aussagen zum Verlauf und Erfolg der geleisteten Arbeit ermöglichen.
- Tägliche Nachbereitung (1/2 h), d.h.
  - kurze Reflexion des Arbeitsverlaufes und

- Vorabsprachen zur Gestaltung des nächsten Arbeitstages. [1)]

Spezielle Gremien

Die Verschiedenartigkeit, Vielfalt und Komplexität der zu leistenden Arbeit macht es erforderlich, bestimmte organisatorisch und inhaltlich besonders aufwendige Porbleme und Vorhaben in speziellen Arbeitsgruppen zu bearbeiten, die nach Bedarf einzurichten sind. Solche Vorhaben können größere, zu planende Aktionen, als auch die Erstellung eines empirischen Instrumentariums zur wissenschaftlichen Begleitung, als auch die theoretische Aufarbeitung komplexer Themenstellungen u.a. umfassen. Eine besondere Aufgabe solcher Gremien bestünde darin, die bereits vorprojektierte Arbeit der Initiative auf dem Sektor der Gemeinwesenarbeit und Jugendarbeit detaillierter zu planen und eine Organisationsform zu entwickeln, die eine Koordination der drei Schwerpunkte und mithin eine effektive Arbeitsweise der Initiative ermöglicht.

Die Kindergruppenarbeit

Die praktische Arbeit mit den Kindergruppen soll an vier Wochentagen jeweils 2 Stunden vormittags bzw. nachmittags erfolgen. Sollten größere Projekte und Vorhaben einen momentanen höheren Zeitaufwand erfordern,

1) Hat die Beschreibung des Organisationsmodells den Charakter einer schematischen Arbeitsplatzbeschreibung, so sollte sie doch nicht als eine solche mißverstanden werden. Ob und inwieweit bei der praktischen Arbeit nach diesem Organisationsschema verfahren werden muß und kann und inwieweit eine solche Organisationsstruktur ein wünschenswertes flexibles und variantenreiches Arbeiten ermöglicht, ist noch nicht abzuschätzen. So hat die Schematisierung lediglich den Sinn, die vielfältigen notwendigen Arbeitsschwerpunkte so koordinieren zu können, daß in der ohnehin schwierigen Anfangssituation ein gewisses Orientierungsschema die Gruppe vor völliger Desorganisation und Orientierungslosigkeit schützt.

hat die Arbeitsgruppe nach Rücksprache mit der Elternschaft jedoch durchaus die Möglichkeit zeitlicher Variationen.

Die Kindergruppen sind altershomogen angelegt und rekrutieren sich aus jeweils sechs Kindern. Der Aufteilung in altershomogene Sechsergruppierungen liegen folgende Überlegungen zugrunde:

- Die Initiativgruppe hält nach ihren eigenen vorläufigen Erfahrungen eine Größe von sechs als vertretbare Maßzahl für Kindergruppen, die quantitativ eine effektive Gruppenarbeit noch zu gewährleisten scheint.
- Bei einer geplanten Erweiterung der Arbeit auf insgesamt vier Gruppen entspricht die dann erreichte Gesamtzahl von 24 Kindern in etwa dem momentanen Bedarf der Siedlung an Plätzen für die Vier- und Fünfjährigen in den Kindergruppen.
- Die Altershomogenität der Gruppe entspricht dem Vorhaben, die Kinder über den Schulbeginn hinaus begleitend zu betreuen und nach Möglichkeit den weiteren Zusammenhalt der Gruppe durch die Einschulung in einen Klassenverband sicherzustellen. (vgl. S. 302ff)
- Dieses Vorhaben liefert ein weiteres Argument für die gewählte Gruppengröße, entspricht doch die gewählte Größe ungefähr dem Mittel des bisherigen Anteils von Siedlungskindern in den Schulanfängerklassen des Gemeinwesens. Indem die Initiatoren die Gruppengröße von vornherein dem Verteilungsschlüssel der bisherigen Einschulungspraxis in den beiden Grundschulen des Gemeinwesens anpassen, suchen sie sicherzustellen, daß der Versuch einer schulbegleitenden Kindergruppenarbeit nicht von vornherein an Diskrepanzen zur bisherigen schulorganisatorischen Praxis scheitert. Die bisherigen Erfahrungen in ersten Kontaktgesprächen mit der Lehrerschaft läßt es ratsam erscheinen, nach Möglich-

keit alles zu vermeiden, was der feststellbaren großen Skepsis und Zurückhaltung der Schulen gegenüber dem Vorhaben durch mögliche Hinweise auf die organisatorische Undurchführbarkeit Vorschub leisten könnte.

8.2.2.2 Die Initiativgruppe als Koordinationsinstanz

Die Feldbreite emanzipationshemmender Sozialerfahrungen, die Einbettung des Randgruppenproblems in den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, die Ineffektivität isolierter Maßnahmen einzelner Fachkompetenzen im Umgang mit diesem Problem, sowie die mangelnde Wirksamkeit vereinzelt durchgeführter Aktionen von Initiativen stellt diese Gruppen vor die Notwendigkeit, ein relativ breites Spektrum verschiedener Funktionen in einem relativ ausgedehnten Aktionsfeld wahnehmen zu müssen, will ihre Arbeit langfristig zu Erfolgen führen. Eine heterogene Zusammensetzung der Mitgliedschaft sowie die ständige Suche nach Koordinationsmöglichkeiten der eigenen Aktionen mit der Arbeit verschiedenster Funktionsträger schafft die grundlegenen Voraussetzungen einer 'strategischen Pluriformität' [1], von der die Erfolgschancen solcher Initiativgruppenarbeit ganz wesentlich abhängen.

Die Regelung der Beziehungen zu behördlichen Institutionen und Administrationen stellt sich für Initiativgruppen in diesem Zusammenhang wohl als die 'heikelste Aufgabe' dar, sind doch diese Institutionen als Agenten und Vollstreckungsinstrumente des Gesellschaftssystems zu werten, das als verursachendes Prinzip der sozialen Probleme gelten kann, denen das Engagement der Initiative gilt. [2]

1) vgl. Reckmann, P., a.a.O., S. 172

2) vgl. Richter, H.E., Lernziel Solidarität, a.a.O., S.290 ff.

Richter weist völlig zu Recht darauf hin, daß dieser Umstand die Gruppen nicht zu der kurzschlüssigen Konsequenz verleiten sollte, aus prinzipiellen Erwägungen heraus partielle Kooperationsmöglichkeiten mit solchen Institutionen von vornherein abzulehnen und grundsätzlich den Weg der Distanzierung und Konfrontationssuche zu beschreiten. Der Verfasser nennt im wesentlichen folgende Gründe, die eine solche Vorgehensweise als wenig ratsam erscheinen lassen:

- Die Gruppe beraubt sich durch die generelle Verweigerung partieller Allianz mit solchen gesellschaftspolitischen Kräften einer möglichen Chance, den Funktionszusammenhang der gesellschaftlichen Abspaltung und diskriminierenden Selektion von Minderheiten, "wenn schon nicht an der Wurzel, so doch wenigstens an einer der übergeordneten Umschaltstellen" zu treffen, weil man von vornherein auf die Möglichkeit verzichtet , "in Allianz mit nahestehenden politischen Kräften die eine oder andere kritische Initiative in Parlamente hineinzutragen." [1]

  Der Verfasser belegt auch gleich mit einem Beispiel, daß gemeinsame Aktionen mit einer partiellen Bundesgenossenschaft auf administrativer Ebene (hier eine Stadträtin) durchaus politische, im Sinne der Gruppenarbeit erfolgreiche Vorgänge auszulösen vermögen. [2]
- Solidarisierung mit Randgruppenangehörigen heißt konsequenterweise auch das erreichen zu wollen, was Marcuse als quantitative revolutionäre Veränderung (Verbesserung der unmittelbaren Lebensbedingungen) bezeichnet [3]. In diesem Sinne müssen sich Initiativgruppen mit dem Bedürfnis von Randgruppen nach gesellschaftlicher Integration, nach einer Verbesserung ihrer momentanen Lebensbedingungen solidarisieren und dazu gehört neben der Auseinandersetzung mit dem

1) a.a.O., S. 291

2) vgl. a.a.O., S. 291 ff.

3) vgl. Reckmann, P., a.a.O., S. 62

gesellschaftlichen Apparat auch partielle Kooperation, wenn sie punktuelle Verbesserungen der Lebensbedingungen in Aussicht stellt. [1)]

Ganz in diesem Sinne verfährt auch die Hagener Gruppe, wenn sie sich um den finanziellen und personellen Beistand von Institutionen bei der Realisierung ihrer Aufgaben bemüht. Die Bereitstellung von Räumlichkeiten für die Gruppenarbeit durch die kommunale Verwaltungsbehörde sowie die hauptamtliche Mitarbeit zweier Kräfte des Diakonischen Werkes, verbunden mit relativ großzügigen finanziellen Zugeständnissen wertet die Initiativgruppe in diesem Rahmen als einen ersten Erfolg ihrer bisherigen Aktivitäten. Dabei ist sich die Gruppe durchaus der möglichen Gefahren für die eigene Arbeit bewußt, die solche Abhängigkeiten u.U. mit sich bringen. "Denn unablässig drohen zwei Möglichkeiten des Scheiterns: daß man entweder kaputtgemacht wird, wenn man zu großen Außendruck provoziert oder daß man sich zu einer voll angepaßten bürgerlichen Sozial-Institution mausert, korrumpiert durch Verhätschelung seitens des Apparats." [2)]

Um dieser ständig drohenden Gefahr der Zerschlagung oder Gleichschaltung mit den Interessen des gesellschaftlichen Herrschaftsapparates begegnen zu können und darüber hinaus ein breites Spektrum möglicher Ansatzpunkte sicherzustellen, müssen sich die Gruppen eine weitgehende Unterstützung durch mögliche Bündnispartner sichern. Die Hagener Gruppe versucht, Bündnispartner auf folgenden Ebenen zu gewinnen:

- Auf behördlich-administrativer Ebene geht es besonders um die Gewinnung solcher Bündnispartner, deren berufliche Funktionen das Randgruppenproblem in

1) vgl. Richter, H.E., a.a.O., S. 293 f.
2) a.a.O., S. 272

irgendeiner Form tangieren. Im vorliegenden Falle handelt es sich hierbei besonders um die Gruppe der im Gemeinwesen hauptsächlich tätigen Sozialarbeiter, Lehrer an Schulen des Gemeinwesens sowie Vertreter der kommunalen Verwaltungsbehörden, insbesondere des Sozial- und Ordnungsamtes.

Die bereits vollzogene organisatorische Integration der hauptamtlichen Sozialarbeiter (Mitarbeiter des Diakonischen Werkes) in den Rahmen der Gruppenarbeit, sowie eine weitestgehende Konsolidierung der Interessen und Zielperspektiven macht die Betreffenden zu Verbündeten, die auch gegenüber ihrem Anstellungsträger ständig versuchen werden, die Gruppeninteressen zu wahren.

Problematischer gestalten sich die Versuche der Gruppe, in der Lehrerschaft an Schulen des Gemeinwesens Bündnispartner zu finden. Bei dem Versuch erster Kontaktaufnahmen machten die Gruppenmitlieder recht unterschiedliche Erfahrungen. Die Reaktion einzelner Lehrer reichte von einer spontanen Zustimmung und Befürwortung bis hin zu großer Skepsis und Zurückhaltung gegenüber dem Vorhaben. Hinter der Distanzierung verbirgt sich offenbar die Befürchtung eines unerwünschten Eingriffes von außen in schulische Kompetenzen. Während die Betreffenden im Hinblick auf Vorschläge zur Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus noch kompromißbereit erschienen, äußerten sie Bedenken gegenüber den Vorstellungen, durch übergreifende Maßnahmen vorschulischer und schulischer Arbeit im Sinne der Zielvorstellungen der Initiativgruppe eine gewisse Kontinuität der Bildungsarbeit herzustellen. Die Funktion der Vorschularbeit sieht ein Teil dieser Lehrerschaft primär darin, durch eine frühzeitige Förderung kognitver/sprachlicher Quali-

fikationen und die Einübung schulkonformen Rollenverhaltens einen Beitrag zur Verbesserung des Schulstarts der Randgruppenkinder zu leisten. Eine direkte Beteiligung der Initiativgruppe am schulischen Geschehen, wie es eine kontinuierliche Arbeit erfordern würde, wird mit Hinweisen auf schulrechtliche und administrative Gebundenheiten vielfach abgelehnt.

Für die Gruppe kommen solche Reaktionen keinesfalls überraschend. So ist das Organisationsschema der Vorschularbeit darauf angelegt, langfristig durch permanente Kontaktversuche und Information dennoch zu einer befriedigenden Kooperation zu finden, die letztlich ein konstitutives Element einer erfolgversprechenden Arbeit bildet. Die spontane Bereitschaft und Aufgeschlossenheit einiger Lehrer stimmt durchaus hoffnungsvoll und schafft zum jetzigen Zeitpunkt zumindest die Möglichkeit, über informelle Kontakte in Ansätzen einen Diskurs zwischen den Betroffenen und der Gruppe herzustellen und Formen gemeinsamer Arbeit ansatzweise zu entwickeln. Ein Gruppenmitglied formulierte in diesem Zusammenhang durchaus treffend, daß es der Gruppe zumindest schon gelungen sein, "einen Fuß in die Türspalte zu stellen".

Um intensivere Kontakte zu verschiedenen Amtsträgern kommunaler Behörden hat sich die Gruppe bislang nicht bemüht. Allerdings hält man solche Versuche auf Dauer für unverzichtbar, will man alle Möglichkeiten und Chancen einer erfolgversprechenden Arbeit voll ausnutzen.

Zählen Initiativen auf die Unterstützung durch Bündnispartner auf behördlich-administrativer Ebene, sollten sie jedoch immer die Grenzen eines möglichen Beistandes dieser Verbündeten besonders in Konfliktsituationen mit dem bürokratischen Apparat in Rechnung stellen. So schränkt die Gefahr von Loyalitätskonflikten mit beruflichen Konsequenzen für die Betroffenen ihre

Aktionsmöglichkeiten besonders bei Konflikten mit Behörden stark ein. Daher ist es notwendig, auch außerhalb behördlicher Institutionen nach Bündnispartnern zu suchen.

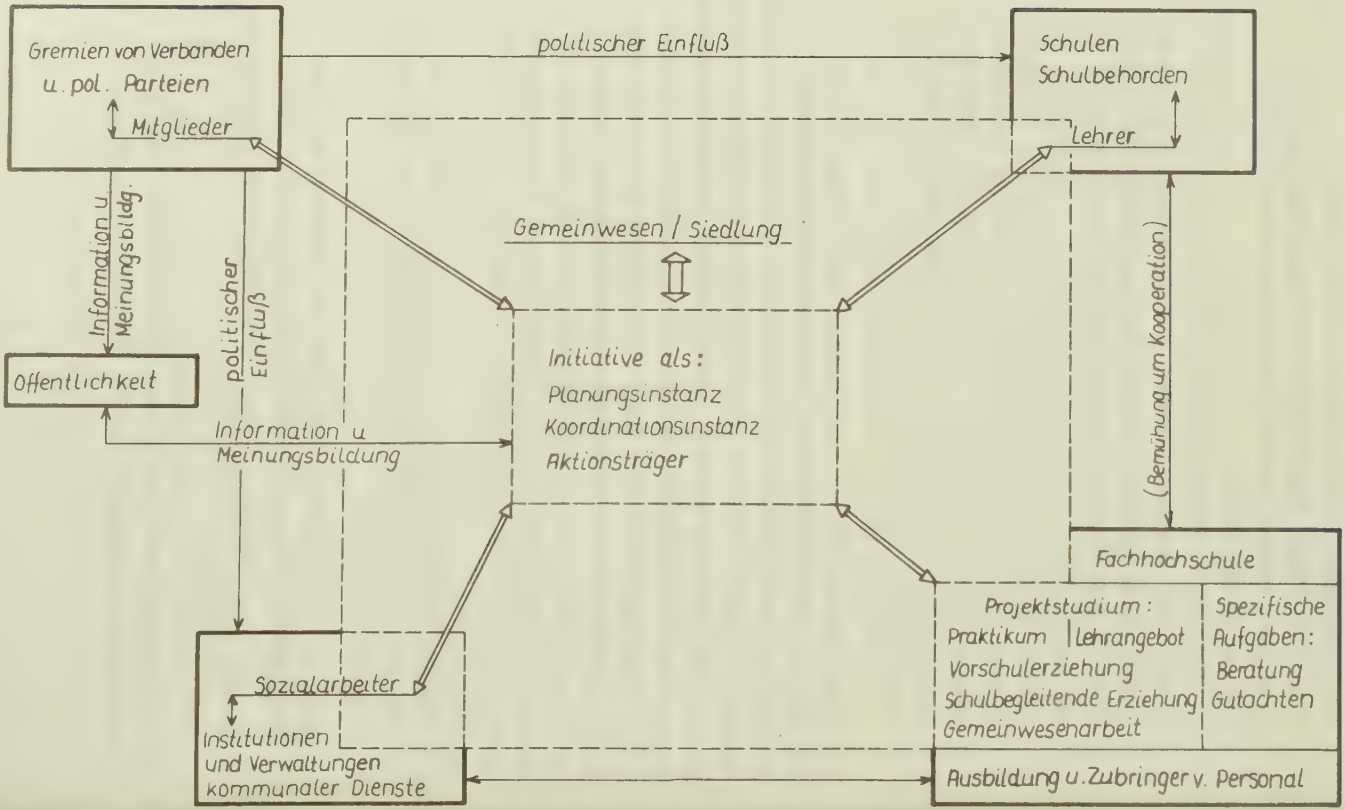
- Mitglieder freier Verbände und Parteien , als auch Mitarbeiter anderer Institutionen bieten sich als potentielle Bündnispartner an, die weitgehend unbelastet von möglichen Loyalitätskonflikten die Gruppenarbeit sowohl auf politischer Ebene durch Informationen und Interessenvertretungen in Gremien ihrer Organisationen, als auch durch ihre Beteiligung an der praktischen Arbeit vor Ort unterstützen können.

Die Mitgliedschaft einiger Gruppenangehöriger in verschiedenen Verbänden - u.a. handelt es sich um den Deutschen Gewerkschaftsbund und einen Politischen Jugendverband - kommt den Koordinationsbemühungen der Initiativgruppe langfristig sicherlich entgegen. Auch weiß sich die Gruppe der weitgehenden Unterstützung durch die örtliche Fachhochschule für Sozialwesen sicher, die durch eine Synchronisation von Initiativgruppenarbeit und Projektstudium sichergestellt scheint. Die studienintegrierenden Maßnahmen im Rahmen des Projektstudiums umfassen bislang ein breites Spektrum von Aufgabenschwerpunkten:

- Die Aufarbeitung von Fragestellungen und Themen, die für die theoretische und praktische Arbeit der Gruppe relevant scheinen,
- Beratende und gutachterliche Tätigkeiten in Einzelfragen und besonderen Problemsituationen, sowie
- Hilfen bei der Anlage und Ausführung von Begleituntersuchungen.

Insgesamt läßt sich das Koordinationsmodell der Initiative Hagen schematisch wie folgt darstellen:

Schema des Koordinationsmodells der Initiativgruppenarbeit



8.2.2.3 Vorläufige Zielperspektiven der Kindergruppenarbeit

Gemäß der Vorstellung, die Planung des Vorhabens an den konkreten Bedürfnissen der Betroffenen zu orientieren, versuchte die Gruppe zunächst einen Einstieg in die Arbeit über erste Kontaktgespräche mit den Eltern. Bei Hausbesuchen und in ersten Versammlungen artikulierte die Elternschaft primär folgende Interessen und Erwartungen an den Versuch einer Kindergruppenarbeit:

- Frühzeitiges Einüben von Kulturtechniken als schulvorbereitende Maßnahmen und eine weitgehende Sicherstellung des Schulerfolges ihrer Kinder.
- Zeitliche Entlastung der Eltern durch die halbtägige Betreuung der Kinder in der Gruppe.
- Unterstützende Erziehungsmaßnahmen im Sinne einer besseren Disziplinierung der Kinder.
- Intervention der "Fachkompetenzen" bei erziehungsschwierigen Situationen in Familie und Schule.

Das Gefälle dieser Erwartungen zu den eigenen Perspektiven brachte die Initiatoren zunächst in große Schwierigkeiten, galt es einerseits, die artikulierten Interessen der Elternschaft ernstzunehmen, so verbot es sich andererseits für die Gruppe, einen solchermaßen verkürzten Ansatz 'kompensatorischer' Erziehung zu praktizieren. Den Gruppenmitgliedern wurde recht bald klar, daß sich Partizipation und Bedürfnisevaluation nicht auf Befragungen und vereinzelte Kontaktgespräche reduzieren läßt. Vielmehr galt es, Formen gemeinsamer Planung in einem Rahmen zu organisieren, der gleichzeitig als Vermittlungsbasis für Informationen und Einsichten fungiert, die eine qualifizierte Teilhabe am Planungsgeschehen voraussetzen.

Die gemeinsamen Bemühungen um Raumbeschaffung und materielle Sicherstellung der Kindergruppenarbeit bot der Gruppe erste Möglichkeiten und Ansatzpunkte zur Realisierung eines solchen Planungsgeschehens:

Den Bemühungen der Initiatoren und der Elternschaft [1] um Räumlichkeiten und eine finazielle Unterstützung kam das Interesse des Diakonischen Werkes Hagen, in diesem sozialen Brennpunkt eine Gemeinwesenarbeit zu installieren, sehr zustatten. In ersten Zusammenkünften mit hauptamtlichen Mitarbeitern des Diakonischen Werkes warb die Gruppe für ihr Vorhaben einer Kindergruppenarbeit und bemühte sich um eine Interessenkonsolidierung, sowie um finanzielle Unterstützung des Verbandes. Gleichzeitig trat die Gruppe mit Vertretern der kommunalen Verwaltung in Verhandlungen um eine Bereitstellung von Räumlichkeiten. Die konstruktiven Vorschläge und massiven Forderungen führten nach zähen Verhandlungen und Informationskampagnen schließlich zu ersten Erfolgen. Sowohl die kommunale Verwaltung als auch der Verband gaben den Forderungen letztlich statt, zumal die Interessengruppe konstruktive Vorschläge zur Raum- und Kostenfrage machte, ihre praktische Mitarbeit bei der Herrichtung der Räumlichkeiten anbot und erste organisatorische Vorstellungen zur personellen Sicherstellung der Kindergruppenarbeit vorlegen konnte.

Im Verlauf dieser Aktion wurden alle Beteiligten (inkl. Elternschaft) auf der Ebene von Selbsterfahrung und

1) Ist im weiteren Verlauf die Rede von einer 'Elternschaft', so meint dies keinesfalls den gesamten Kreis all derer, die in den ersten Kontaktgesprächen ihr Interesse an der geplanten Kindergruppenarbeit bekundeten und ihre Kinder als Teilnehmer anmeldeten. Bislang ist es der Initiative lediglich gelungen, einen kleinen Teil dieser Eltern für eine kontinuierliche Mitarbeit zu gewinnen und es bleibt daher eine bislang noch ungelöste, schwerpunktmäßige Aufgabe der Initiative, durch kontinuierliche Informationen und Kontaktaufnahmen (vgl. hierzu die Anlage des Organisationsmodells, S. 281) den aktiven Mitarbeiterkreis der Elternschaft zu erweitern.

praktischen Handlungsvollzügen mit dem Phänomen 'Gruppensolidarität' konfrontiert. Ansatzweise erfuhren sie diese Solidarität

- als Stimulationsfeld bei der Suche nach Problemlösungen,
- als positiv besetzte, emotionale Bezugsbasis und Kompensationsmöglichkeit der eigenen Isolation,
- als Chance, ihre eigene Isolation partiell aufzubrechen und sich in bestimmten Situationen gemeinsam Gehör zu verschaffen,
- als Operationsbasis für Versuche und Aktionen selbstbestimmter und selbstbefreiender Handlungsvollzüge.

"Wir müssen nur wissen, was wir selber wollen und denen alle zusammen auf die Bude rücken, dann werden die schon munter", faßte ein Vater die gewonnene Einsicht in die mögliche Funktion von Solidarität im Umgang mit Behörden treffend zusammen. Die Erfahrungen bildeten in der weiteren Gruppenarbeit Anknüpfungspunkte für eine grundsätzlichere Erörterung des Problems. [1] Anfänglich stand die Diskussion noch völlig

1) Um möglichen Mißverständnissen vorzubeugen, sei darauf verwiesen, daß die Diskussionsversuche und die gemeinsame Gesprächsrunde mit all den Verständigungsschwierigkeiten und Hemmnissen (große Zurückhaltung verschiedener Beteiligter, Fluktuation und wechselnde Mitgliedschaften) belastet ist, die als typische Problemmerkmale solcher Versuche zu bezeichnen sind.
Mangelnde Sensibilität und Empathie der Initiatoren für die bislang nur theoretsich erörterten Probleme der Randgruppen, weiterhin die ständig zum Tragen kommende, manipulativ wirkende sprachliche Eloquenz der Initiatoren bei Versuchen gemeinsamer Meinungsbildung einerseits; Zurückhaltung, Unsicherheit und Mißtrauen, sowie mangelnde kommunikative Kompetenzen und vorherrschende Tendenzen brachialer Problemlösungsvorstellungen bei Teilen der Elternschaft andererseits sind auch im vorliegenden Versuch durchaus Probleme, die die Arbeit belasten.

unter dem Eindruck des gemeinsamen Erfolgserlebnisses. Solidarität schien für einige Mitglieder plötzlich, zumindest verbal, der Schlüssel zur Lösung aller Probleme zu sein. Diese "Solidaritäts-Euphorie" wich allerdings zunehmender Ernüchterung, als man die Chancen solidarischen Handelns und Innovationsversuche grundsätzlicher diskutierte und feststellen mußte, daß besonders die Randgruppensituation alles andere als günstige Voraussetzungen solidarischer Veränderungsbemühungen bereitstellt. So versuchte man, das hohe Maß an Isolation, Kommunikationsverlust, Apathie, destruktiver Aggression, Orientierungslosigkeit und Rivalitätsbeziehungen in Randgruppenmilieus als Barrieren erfolgreicher Solidarisierungsversuche auf dem Hintergrund der randgruppenspezifischen Situation und ihrer gesellschaftlichen Ursachen erkennbar und erklärbar zu machen.

Hierbei taten sich die Initiatoren allerdings zeitweise schwerer als Teile der Elternschaft. So wurden die Diskussionsversuche zusätzlich sehr belastet, weil einige Gruppenmitglieder sich plötzlich mit der für sie schier unlösbaren Frage konfrontiert sahen, wie man die Probleme offen diskutieren könne, ohne bei der Elternschaft Eindrücke neuerlicher Diskriminationsversuche zu hinterlassen. Diese Sorge erwies sich allerdings als gegenstandslos. Die angesprochenen Fragen tangierten die Erlebnissphäre der Betroffenen unmittelbar (Familienstreit, Zerwürfnisse mit der Nachbarschaft u.ä.) und provozierten etliche lebhafte Diskussionsbeiträge einiger Eltern, die von einer durchaus realistischen Einschätzung der eigenen Situation zeugten. [1)]

1) Das Beispiel zeigt, wie schnell Initiatoren auf einen Holzweg geraten, wenn sie sich deklamatorisch zwar dem Prinzip der Partizipation verschreiben, ihre Beziehungen zu den Adressaten jedoch in übertriebener Weise an der Frage ausrichten, 'wie ich es meinem Kinde sagen kann' und so im Grunde entgegen ihrem eigenen Anliegen der Subjekt-Objekt-Beziehung des sozialarbeiterischen Klientensystems zu einer Renaissance verhelfen.

Im weiteren Diskussionsverlauf wich der anfängliche Enthusiasmus einer eher nüchternen und realistischen Einschätzung des Stellenwertes solidarischer Aktivitäten im Hinblick auf die Machbarkeit und Veränderbarkeit der eigenen Situation. Die hinzugezogenen Beispiele und Erfahrungen anderer Gruppen,das häufige Scheitern solcher Ansätze besonders in Konfliktsituationen mit Institutionen des gesellschaftlichen Herrschaftsapparates lief die Gruppenteilnehmer erkennen, daß auch Solidarität bislang nicht der Schlüssel zur Lösung ihrer grundsätzlichen Probleme sein kann. Man gewann letztlich die Überzeugung, daß die praktizierten Formen solidarischer Initiativen in Randgruppen momentan weder als Auslöser noch als tragende Kräfte gesellschaftlicher Innovationsprozesse zu werten sind, die eine grundlegende Veränderung der Situation gesellschaftlicher Randgruppen verheißen könnten.

Die gesellschaftliche Sündenbockfunktion sowie die entsolidarisierenden Mechanismen der Gettosituation verhindern bislang nachhaltig sowohl umfassende und mithin politisch einflußreiche randgruppeninterne, als auch -externe Solidarisierungschancen. Die Zersplitterung und bislang trotz etlicher Bemühungen [1] auch nicht in Ansätzen gelungene Konsolidierung der vielfältigen Initiativen mag als Beleg dafür gelten, wie gering momentan die Chancen überregionaler Zusammenschlüsse solcher Gruppen zu politisch einflußreichen Größenordnungen sind.

Solche Überlegungen führten die Gruppe letztlich zu der Einsicht, daß solidarische Handlungsvollzüge im Rahmen des Gemeinwesens bislang lediglich eine, wenn auch bedeutsame Sekundärfunktion haben können:

1) So ist auch der Vielzahl von Initiativen, die über den Sozialpolitischen Arbeitskreis (SPAK) miteinander Kontakt halten, bislang nicht gelungen, über einen gewissen Erfahrungsaustausch hinaus zu einer Konsolidierung ihrer Interessen und Aktionen zu gelangen.

- Einerseits bilden solche Handlungsvollzüge das Lernfeld für den Erwerb von Qualifikationen, wie sie langfristig erfolgversprechende Innovationsprozesse voraussetzen.
- Andererseits hat Gruppensolidarität für die Betroffenen eine wichtige kompensatorische Funktion.

Sie kann die Basis für Versuche partieller Veränderung und Verbesserung der eigenen Situation bilden, zur Verbesserung individueller Chancen sozialer Integration beitragen und als emotionale Bezugsbasis und Kommunikationsfeld die frustrierenden Erfahrungen der Isolation und Diskrimination kompensieren.

Man könnte hier Skepsis anbringen und fragen, wie denn 'Unterprivilegierte' wohl Einsicht in solche theoretisch komplexen Sachzusammenhänge gewinnen können. Solcher Skepsis ist vielleicht insoweit zuzustimmen, daß es kaum möglich wäre, Laien und dazu noch 'Unterprivilegierten' in Kurzeinführungen Begriffe wie 'Kompensation, Dissonanz, labeling-aproach, Diskrimination, Stigma' u.ä. im Zusammenhang mit ihrer Situation deutlich zu machen. Darauf kann man allerdings auch gut verzichten. So erleben beispielsweise die Betroffenen die kompensierende Funktion der Gruppensolidarität nicht als theoretisches Abstrakt, sondern als angenehm empfundene und befreiende Möglichkeit, einmal Kontakte zu bekommen, Verständnis zu gewinnen, zu erfahren, daß man ihnen zuhört und sie ernst nimmt u.ä. . Sie erleben auch die gemeinsame Aktion nicht als Versuch 'positiver Präsentation eigenen Selbstbewußtseins und eigener Interessen gegenüber negativem Fremdbild, Stigmatisierung und Herrschaftsinteressen', sondern z.B. als eine gute Möglichkeit, eine eigene Meinung zu bilden, sich an Erfolgen zu freuen, sich mal nach außen Luft machen und durch gemeinsames Auftreten eigene Forderungen und Wünsche gegenüber den fremden Sachwaltern und Verwaltungen besser durchboxen zu können.

Diese Ebene braucht und sollte man nicht verlassen, denn in der großen Nähe zur konkret erfahrenen Realität liegt ja gerade die Chance politischer Sozialisation im Rahmen von Aktionen. Einer Gruppe, die das Prinzip der Partizipation ernst nimmt, die sich bemüht, in den Adressaten keine Klienten, sondern Partner zu sehen, sollte es nicht schwerfallen, auch auf einer solchen, der konkreten Erfahrung nicht so entrückten Ebene notwendige Einsichten in Sachzusammenhänge zu vermitteln und das notwendige Planungsgeschehen gemeinsam zu realisieren.

Der Diskussionsstand bot der Gruppe zu diesem Zeitpunkt Möglichkeiten eines Transfers der Schlußfolgerungen und Ergebnisse in die Planungsdiskussion der Kindergruppenarbeit. Unter Hinzuziehung der empirischen Belege über Schulerfolg und die soziale Stellung von Randgruppenkindern in Schulklassen, sowie der Schilderung von Eindrücken und Erfahrungen der Elternschaft mit ihren schulpflichtigen Kindern bemühte sich die Gruppe, Einsichten in den Zusammenhang zwischen der Randgruppensituation und schulischen Problemen zu vermitteln. Die Diskussion zentrierte sich hierbei u.a. um folgende Fragestellungen:

- Wieso wird Schulversagen für Kinder aus Randgruppenmilieus zum Regelfall?
- Woraus erklärt sich das völlige Desinteresse so vieler Eltern besonders aus Randgruppenmilieus an schulischen Problemen, sowie das häufige Schulschwänzen der Kinder ?
- Was steckt an Gründen hinter der vielfach empfundenen Ablehnung durch die Lehrerschaft und ihrer mangelnden Bereitschaft, in ähnlicher Weise wie die Initiativgruppe auf die Elternschaft zuzugehen ?
- Welche Bedeutung und Chancen können Versuche vorschulischer Kindergruppenarbeit haben, können sie das Schulversagen verhindern?

Für die Zielplanung der Kindergruppenarbeit ergaben sich aus der Diskussion dieser Problemstellungen letztlich folgende Einsichten und Prämissen:

Die ökonomische und soziale Situation in Randgruppenmilieus wurde als eine abhängige Variable des häufigen Schulversagens der Kinder erkannt. Es setzte sich die Einsicht durch, daß die milieubedingt defizitäre Entwicklung nur sehr begrenzt kompensierbar sei, solange die sozialen Bedingungen, unter denen die Kinder heranwachsen müssen, unverändert bestehen bleiben. Die Gruppe erkannte, daß vorschulische und schulische Kompensationsversuche unter diesen Bedingungen in einem auf Anpassung und individueller Leistungsforderung ausgerichtetem Schulsystem das Versagen der Kinder nicht sicher zu verhindern, sondern allenfalls die ständigen Mißerfolgserlebnisse und frustrierenden Erfahrungen ständiger Isolation zu lindern vermögen.

Im Rahmen einer solchermaßen eingegrenzten Funktionsbeschreibung kompensatorischer Erziehung wurde der Herstellung von Solidaritätsbezügen zwischen den Randgruppenkindern als ein Ziel der Kindergruppenarbeit eine schwerpunktmäßge Bedeutung zugemessen. Die erfahrene und mittlerweile erkannte Bedeutung solidarischer Gruppenbezüge führte zu der Auffassung, daß vorschulisches Lernen schwerpunktmäßig in Gruppenlernprozessen zu organisieren sei. Das Ziel solchen Lernens in Gruppen soll darin bestehen, Verhaltensqualifikationen und Kenntnisse in ersten Ansätzen zu vermitteln, die es den Kindern ermöglichen sollen, gemeinsame Interessen zu erkennen, die gemeinsamen Interessen in einen zielgerichteten Willen umzusetzen und durch solidarische Aktivitäten realisieren zu können.

Unter den momentanen schulischen Bedingungen sieht die Gruppe die Bedeutung solcher Lernmaßnahmen für den Bereich der Pflichtschule darin, durch die bereits im Vorschulalter geschaffenen relativ stabilen Gruppenbeziehungen der Kinder folgendes erreichen zu können:

Die Gruppenbeziehungen können erstens einen gewissen Ausgleich und Kompensationsmöglichkeiten für die zu erwartenden Mißerfolgserlebnisse und Isolationstendenzen im formellen und informellen Klassenverband bieten.

Die Gruppe kann zweitens die Basis für Versuche selbstbewußter und positiver Präsentation der betroffenen Kinder im Klassenverband bilden. Durch solche Versuche, die im Rahmen einer schulbegleitenden Betreuung der Gruppe durchaus realisierbar erscheinen, verspricht man sich einen positiven Einfluß auf die negativen Fremdstereotypen und Ablehnungstendenzen von Mitschülern und Lehrerschaft und mithin eine Verbesserung der Integrationschancen im Klassenverband.

Die Überlegungen führten letzlich zu einem programmatischen Vorentwurf des Versuchs der Kindergruppenarbeit mit folgenden Prämissen:

- Der Versuch ist in altershomogenen Gruppierungen in Gruppengrößen von sechs Kindern durchzuführen.
- Die Organisation von Lernerfahrungen soll schwerpunktmäßig im Rahmen von Gruppenaktivitäten erfolgen und die Förderung von Gruppenverhalten zum Ziel haben.
- Die geschlossene Übernahme der 'schulfähigen' Kinder einer jeden Gruppe in dieselbe Schulanfängerklasse ist sicherzustellen.
- Die Initiative soll Möglichkeiten schulbegleitender Betreuung dieser Gruppen im o.a. Sinne entwickeln und erproben.
- Die Schule sollte organisatorische Möglichkeiten für diese schulbegleitenden Maßnahmen bereitstellen und

gemeinsam mit der Initiative bestimmte Formen kontinuierlichen Arbeitens entwickeln und praktizieren. Hierbei geht es um die Entwicklung und Erprobung solcher Versuche sowohl außerhalb (Schulnachmittage, Ferienfreizeit u.a.), als auch im Rahmen des eigentlichen Unterrichts.

- Der Versuch soll einer weitgehenden wissenschaftlichen Begleitung und Kontrolle unterliegen. Neben einer laufenden Beobachtung ist hierbei auch an eine soziometrische Vergleichsuntersuchung [1] zur Mitte des ersten Schuljahres gedacht.

Für die weitere Arbeit der Gruppe ergeben sich aus diesem programmatischen Vorentwurf folgende Schwerpunkte in Bezug auf die methodische Arbeit in der Gruppe selbst, sowie im Hinblick auf die Kooperation mit der Grundschule:

8.2.2.3.1 **Zu Methoden der Kindergruppenarbeit**

Hierbei geht es der Gruppe in erster Linie um die Entwicklung und Erprobung von Lernangeboten und Aktionen im Rahmen der Kindergruppenarbeit, bei denen sowohl die konkreten Bedürfnisse der Kinder als auch die vorläufigen Zielperspektiven in einem ausgewogenen Maße Berücksichtigung finden.

Schwerpunktmäßig wird es darum gehen müssen, die breite Palette methodisch attraktiver Spiel und Lernmöglichkeiten, wie sie die Methodik und Didaktik der Vorschulerziehung mittlerweile bereitstellt, gemäß den konkreten Bedürfnissen und Zielperspektiven modifiziert zur Anwendung zu bringen. Das Spektrum solcher Möglichkeiten umfaßt u.a.:

Freies Spiel

Das freie Spiel als eine für Kinder spezifische und in seiner Bedeutung für die kindliche Entwicklung nicht hoch genug einzuschätzende Tätigkeit muß auch im Rahmen eines solchen Ansatzes genügend Raum finden. Die Funktionseinteilung der Räumlichkeiten (Bau- und Bastelecke, Wasserbecken und Sandkasten, Bewegungs-

1) Zur Fragestellung und Anlage dieser Untersuchung vgl. S. 120 ff.

raum mit Kletterturm, Raum für stille Beschäftigungen) entspricht durch ein breit gefächertes Angebot verschiedener Spielmöglichkeiten dieser Forderung bereits organisatorisch. [1]

Regelspiel

Die geläufige Strukturierung und Organisation von Regelspielen im Stil von Wettkämpfen und individuellen Konkurrenzsituationen läuft der erklärten Zielsetzung von Solidarität und Gruppenlernen zuwider und läßt diese Spielart in konventioneller Form als wenig geeignet erscheinen. Allerdings können Regelspiele, wie sie z.B. B. Daublebsky in modifizierter Form vorschlägt, durchaus zu Bestandteilen eines Spielcurriculums werden, das sich solchen Zielperspektiven wie 'soziale Sensibilität, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit' verpflichtet weiß. [2] Nehmen Regelspiele auf der Altersstufe von Vorschulkindern unter den verschiedenen Spielarten auch noch keine Vorrangstellung ein, so gewinnen sie allerdings im Rahmen der Bewegungserziehung besondere Bedeutung und müssen daher auch im vorliegenden Falle durchaus Beachtung finden.

Soziodramatische Spiele

Die Vielfalt und Variablität der Anwendungs- und Lernmöglichkeiten erklärt die 'Euphorie', die man dem soziodramatischen Spiel mittlerweile im Bildungsbereich entgegenbringt. [3] Die besonderen Möglichkeiten dieser Spielart liegen hauptsächlich auf folgenden Ebenen:

---

1) Zur Theorie des Spiels vgl. u.a.: Rubinstein,S.L., a.a.O.; Flitner,A., Spielen - Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels, München 1972; v. Harms, Der Terminus 'Spiel' in der Ethnologie, Dissertation der Universität Hamburg, Hamburg 1969

2) vgl. Daublebsky, B., Spielen in der Schule.Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum,Stuttgart1973

3) vgl. Gold, V. u.a., Kinder spielen Konflikte. Zur Problematik von Simulationsverfahren für soziales Lernen, Neuwied u. Berlin 1973, S. 149

So fördert das soziodramatische Spiel die Entwicklung der Fähigkeiten des 'role-taking'/'role-making' durch die häufige Übernahme und den Wechsel verschiedener Rollen sowie durch das ständige Zusammenspiel und die Kommunikation mit anderen Rollenträgern. Es dient der Entwicklung emanzipatorischer Kompetenz und Performanz durch die ständig mögliche Erprobung fiktiver Handlungen und Veränderungen der Realität. Es schafft weiterhin Möglichkeiten der Realitäts- und Konfliktbewältigung im Spiel über Mechanismen der Identifikation mit mächtigen Rollenpartnern und Projektion der Konflikte in die Spielsituation und hat schließlich als diagnostisches und therapeutisches Instrumentarium eine wichtige Funktion, weil das Kind im Spiel seine Bedürfnisse artikuliert und "zum Ausdruck bringt, wie es Konflikte erlebt, inwieweit sie ihm bewußt werden, inwieweit es seine Ohnmacht den Konflikten gegenüber empfindet und erträgt, bzw. inwieweit das Kind Konflikte verdrängt, andere Formen der Abwehr entwickelt oder sie verarbeitet." [1)]

Lassen die vielfältigen Möglichkeiten das Rollenspiel als besonders bedeutsame methodische Variante auch für diesen Versuch erscheinen, so gilt es allerdings auch, die besonderen Schwierigkeiten zu berücksichtigen, die eine Anwendung dieser Spielart besonders in Kindergruppen aus RG-Milieus mit sich bringen. Gerade das Rollenspiel stellt bestimmte Anforderunge, wie z.B. sprachliche Fähigkeiten, Interaktionsfähigkeiten und ein gewisses Maß an 'Phantasieaktivität' [2)], die besonders Kinder mit starken Sozialisationsdefiziten oftmals überfordern. [3)]

---

1) a.a.O., S. 120

2) vgl. Flitner, W., a.a.O., S. 92

3) vgl. Smilansky,S., The effectsof sociodramatic play on disadvantaged preschool children, New York u. London 1968

Die eigenen Erfahrungen mit Obdachlosen-Kindern in einem Vorversuch bestätigen diese Schwierigkeiten. Die mangelnde Fähigkeit der Kinder, ein gewisses Maß an Kontinuität im Rollenspiel zu wahren, erwies sich ebenso wie ihre mangelnde Fähigkeit, sich verbaler Ausdrucksmöglichkeiten zu bedienen, zum Beginn als großes handicap. Erst über einen Einstieg mit kurzen, pantomimischen Szenen und nicht-verbalen Rollenspielen gelang es zumindest in Ansätzen, bei den Kindern das Interesse an und erste Fähigkeiten zum soziodramatischen Spiel zu entwickeln.

Vorhaben und Projekte

Vorhaben und Projekte sind Sammelbezeichnungen für Lerngruppen-Aktivitäten, deren Planung und Durchführung von gemeinsamen Interessen und akturellen Bedürfnissen der Gruppenmitglieder getragen und in kooperativen Arbeitsformen realisiert werden.

Den Vorstellungen der Gruppe, Lernprozesse im Rahmen konkreter Handlungsvollzüge von Gruppen zu organisieren, kommt diese Variante einer möglichen Gestaltung von Lernprozessen sehr entgegen.

- So fördert die Partizipation der Gruppenmitglieder am Planungsprozeß des Vorhabens bzw. Projekts Planungsfähigkeit und soziale Phantasieaktivität.
- Die konkreten Handlungsvollzüge vermitteln Erfahrungen, die den Informationsstand und das Wissen der Beteiligten bereichern.
- Gemeinsames Handeln übt Solidarität und bietet Möglichkeiten der Gruppenpräsentation im sozialen Umfeld, wodurch sich die erfahrene soziale Randständigkeit und Isolation der Betroffenen zumindest partiell aufheben läßt.

Ebenso wie das soziodramatische Spiel entwickelten sich Vorhaben und Projektarbeit mittlerweile zu besonders aktuellen methodischen Verfahren der Kinder-

gruppenarbeit. [1]

Die Erfahrungen, die ein Teil der Initiativgruppe mit diesen Arbeitsformen im Rahmen eines einjährigen Vorversuches in einer Obdachlosen-Kindergruppe sammeln konnten, bestätigen durchaus die positive Bedeutung solcher Gruppenarbeitsformen. So boten kleinere Vorhaben die mit der Kindergruppe durchgeführt wurden -z.B. Würstchen am Lagerfeuer braten; Tagesausflüge in die nähere Umgebung; Vorbereitung und Durchführung eines Kindesfestes mit selbstgebackenem Kuchen; ein Zoobesuch u.a. - , hervorragende Möglichkeiten des gegenseitigen Kennenlernens und gegenseitiger Kontaktaufnahmen in der Gruppe. Einmal vertraut mit dieser Form gemeinsamer Beschäftigung, gaben die Kinder ihre anfängliche Zurückgezogenheit und mangelnde Bereitschaft zu gemeinsamen Aktivitäten nach und nach auf und artikulierten selbst etliche Vorschläge zur Gestaltung und Durchführung solcher Vorhaben.

Weitaus schwieriger gestaltete sich allerdings im Vorversuch die Realisierung von Projekten, die sich im Unterschied zu Vorhaben durch ein breiteres Spektrum inhaltlicher Schwerpunkte und ein größeres zeitliches Kontinuum der gemeinsamen Vorbereitung und Durchführung charakterisieren lassen. So erfordert die größere Komplexität von Projekten ein höheres Maß an Lenkung und gezielter Hilfen durch die Initiatoren und erhöht somit auch die Schwierigkeit, zwischen den Bedürfnissen der Kinder einerseits und den Vorstellungen sowie Ideen der Initiatoren zum möglichen Verlauf der Projektarbeit andererseits eine ausgewogene Balance herzustellen.

Welche Schwierigkeiten der Versuch einer solchermaßen gelungenen Balance bereitet, erfuhr die Gruppe exemplarisch im Rahmen eines Projektes mit der Themenstellung 'Bauen und Wohnen':

---

1) vgl. Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, a.a.O.; Bittner,G.,u.a., a.a.O.

Den Anlaß zur Planung und Durchführung des Projektes bildete das offentsichtliche Bedürfnis der Kinder, sich in dem für die Gruppenarbeit zur Verfügung stehenden Spielraum eigene Rückzugsreservate spontan mit Hilfe von Tischen, Decken und großen Pappkartons einzurichten. Diese Spielaktion mündete schließlich in dem Vorschlag, eine Hütte zu bauen, in der die Kinder dann während der Spielstunden wohnen könnten. Diese Idee wurde von allen Beteiligten begeistert aufgegriffen und in den folgenden Wochen auf einem Freigelände der FH Hagen in die Tat umgesetzt. Die Hoffnung der Initiatoren, die gemeinsamen Erlebnisse bei der Planung und der praktischen Arbeit des Hüttenbaus als motivierende Impulse und Transfermöglichkeiten für weiterführende Lernaktionen direkt nutzen zu können, erwies sich allerdings als unrealistisch. Während die Initiatoren in den vorbereitenden Planungsgesprächen geradezu euphorisch die verschiedensten Perspektiven weiterführender Lernaktionen entwickelten und dabei spekulativ auf das einmal geweckte Interesse und die vermutliche Bedürfnislage der Kinder rekurrierten, hatte sich das Interesse der Kindergruppe an der Themenstellung 'Wohnen' mit Beendigung des Hüttenbaues offenbar gänzlich erschöpft. So wurde der weitere Verlauf des Projektes wohl auch eher vom Wunschdenken der Initiatoren, als von Interessen und Eigenaktivitäten der Kindergruppe getragen, wie sie sich beim Hüttenbau in ersten Ansätzen ursprünglich gezeigt hatten. Gefangen von ihren eigenen Ideen verlor die Gruppe in der nun folgenden Phase jegliches Augenmaß für eine ausgewogene Balance zwischen den eigenen Vorstellungen und den Interessen der Kinder und drängte die Kindergruppe wiederum ständig mehr in die Rolle passiver Konsumenten, deren Konsumbereitschaft man durch attraktive Angebote zu fördern suchte. Man garnierte die geplanten, weiterführenden Lernaktionen ,

- Bauplanung und Häuserbau,
- Einführung in die Arbeitswelt,
- Wohnsituation im Getto,
- Funktion von Wohnungen und Wohneinrichtungen,
- verschiedene Siedlungsstrukturen und ihre Unterschiede

mit attraktiven Einstiegen (Erkundungen, Ausflügen, bildnerischem Gestalten u.a.) in der Hoffnung, so die weitere Mitarbeit und das Interesse der Kinder sicherzustellen.

So degenerierte die Projektarbeit, wenn auch unbeabsichtigt, unversehens zur Methodik, die durch ein bestimmtes Maß attraktiver Angebote zwar partiell die Bereitschaft zur Mitarbeit der Adresssaten erkaufen kann, in Wirklichkeit jedoch jegliche Eigenaktivitäten und Bedürfnislagen verschüttet und die Lerngruppe lediglich zum reagieren auf dargebotene Reize und Impulse veranlaßt.

Diese Erfahrungen, die die Gruppe im Nachhinein durchaus kritisch im o.a. Sinne selbst reflektierte, weisen auf die mögliche Ambivalenz der Projektarbeit hin. Sie lassen deutlich werden, daß auch diese Form der Lerngruppenarbeit nicht gleichsam zwingend und in jedem Falle dem anfangs formulierten Prinzip der Partizipation entspricht und daher eine ständige Überwachung und Reflexion des Prozessgeschehens erforderlich macht.

3.2.2.3.2 Zur Kooperation mit der Grundschule

Die Sicherstellung von Kooperationsmöglichkeiten zwischen der Kindergruppenarbeit und der Grundschule, sowie die Erprobung von Möglichkeiten positiver Präsentation der Kindergruppe im Klassenverband gilt als ein weiterer Schwerpunkt der vorläufigen Initiativgruppenarbeit.

Die zu erwartenden Widerstände der schulischen Administration gegen solche Vorhaben machen es vermutlich erforderlich, diese Bemühungen durch ein breit angelegtes Spektrum von Aktionen [1] der Gruppe zu unterstützen. Die Gruppe denkt hierbei u.a. an Informationskampagnen im Gemeinwesen, in den Schulen und in der Öffentlichkeit, sowie an direkte Kontaktaufnahmen mit der schulischen Administration unter Hinzuziehung externer pädagogischer Fachkompetenzen. In begrenztem Umfang bieten solche Aktionen auch Anknüpfungspunkte und direkte Beteiligungsmöglichkeiten für die Kindergruppenarbeit, wie z.B. bei der Vorbereitung von Informationskampagnen, durch gemeinsames Auftreten mit den erwachsenen Bezugspersonen und Mitgliedern der Interessengemeinschaft in der Öffentlichkeit und in den Instiutionen. Generell bietet die Beteiligung der Kindergruppe an praktischen Handlungsvollzügen solcher sozialen Aktionen die Chance, die soziale Handlungsfähigkeit der Kinder positiv zu beeinflussen.

1) P. Reckmann liefert eine breite Übersicht der verschiedensten möglichen Techniken sozialer Aktionen. Das Spektrum dieser von ihm charakterisierten Gruppen von Techniken umfaßt 'Darstellungstechniken', 'Pressuretechniken', 'Symboltechniken', 'Enthüllungstechniken', 'Rollen-Störtechniken', 'Manipulationstechniken' und 'Widerrechtlichkeitstechniken'. vgl. Reckmann, P., a.a.O., S. 79 ff.

So stand z.B. die These, "das politische Selbstverständnis der Kinder als solidarisches Kollektiv" durch politische Aktionen langsam entwickeln zu können, auch am Beginn der Berliner Schülerladen-Arbeit. [1]

Allerdings zeigen jedoch gerade die Erfahrungen mit diesem Schülerladenprojekt auch die Schwierigkeiten und Grenzen politischer Sozialisationsversuche in Kindergruppen über das Vehikel politischer Aktionen. [2] Der Erfahrungsbericht dieser Gruppe läßt insgesamt wohl deutlich werden, daß abstrakt-theoretische Politisierungsansprüche für Kindergruppen auch dann kaum assimilierbar sind, wenn sie mit praktischen Handlungsvollzügen im Rahmen von politischen Aktionen -hier u. a. eine Protestdemonstration gegen den Vietnamkrieg- verknüpft werden. Politische Lernerfolge können solche Aktionen erst dann gewährleisten, wenn sie an konkreten Bedürfnissen und Interessen anknüpfen und wenn die Erfahrungen während solcher Aktionen für die Kinder so transparent bleiben, daß sie ihre erst begrenzt entwickelten Fähigkeiten zur emotionalen und intellektuellen Verarbeitung solcher Erlebnisse nicht ständig überfordern. Die vielfältigen und materialreichen Vorschläge von Frommelt u.a. zur Gestaltung von Spielaktionen können als Beispiele dafür dienen, daß soziale Aktionen mit emanzipatorisch-politischem Anspruchsniveau durchaus auch als Lernfelder für Gruppenarbeiten mit Vorschulkindern nutzbar werden können, ohne die möglichen Lernerfolge und Solidarisierungschancen durch ein allzu hohes Abstraktionsniveau, mangelnde Transparenz der Aktionen und mangelnde Berücksichtigung der spezifischen Interessenlagen und Fähigkeiten der Kinder von vornherein in Frage zu stellen. [3]

---

1) Autorenkollektiv am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin, Sozialistische Projektarbeit im Berliner Schülerladen Rote Freiheit, Frankfurt a.M. 1971, S. 134
2) vgl. a.a.O., S. 114 f.
3) vgl. Frommelt, W. u.a., Eltern spielen, Kinder lernen. Handbuch für Spielaktionen, München 1972

Die Planung der schulbegleitenden Kindergruppenarbeit befindet sich bislang noch im Stadium erster Vorüberlegungen und bedarf zur weiteren Konkretisierung unbedingt einer Beteiligung der betroffenen Lehrerschaft, die erst noch für eine Mitarbeit zu gewinnen ist. Hierbei kommt es insbesondere auch darauf an, die Loyalitätsbindungen der Lehrerschaft an die schulische Administration zu berücksichtigen und solche möglichen Eskalationen zu vermeiden, die eine Mitarbeit der Betroffenen schon von vornherein auf dienstrechtlichem Wege blockieren würden.

Vorab sieht die Gruppe einige Möglichkeiten schulbegleitender Kindergruppenarbeit auf folgenden Ebenen:

- So halten die Initiatoren trotz ihrer eigenen kritischen Distanz zu isoliert betriebenen Kompensationsversuchen schulischer Leistungsdefizite ein kontinuierliches Angebot von Lernhilfen zur Bewältigung schulischer Leistungsanforderungen für einen notwendigen Bestandteil des Versuchs. Diese Maßnahmen, die sich nicht auf eine ausschließliche Schularbeitenhilfe beschränken sollen, könnten mit dem schulischen Förderunterricht kooperieren. Da solche Fördermaßnahmen den Erwartungen der Eltern- und Lehrerschaft sehr entgegenkommen, verstärken sie vermutlich auch zusätzlich die Bereitschaft von Eltern und Lehrern zur intensiveren Mitarbeit am Versuch.

- Eine Koordination und Verzahnung der außerschulischen Gruppenarbeit mit dem Unterricht wird als ein weiterer Schwerpunkt schulbegleitender Kindergruppenarbeit betrachtet, wobei sich besonders der Sachunterricht anbietet, wie ihn der Lehrplan für die Grundschulen verbindlich vorschreibt. [1] So bieten z.B. einige Schwerpunkte der bislang projektierten

1) vgl. Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Heft 42, Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1972

Arbeit mit den Kindergruppen, wie etwa Erkundungsaufträge und Projekte zur Umwelterschließung oder auch experimentelle Versuche und Beobachtungen in der Kinderstube (z.B. im Werkraum, in der Pflanzenecke u.a.) vielfältige Möglichkeiten einer partikularen Vorbereitung und Ergänzung schulischen Unterrichts durch besondere Beiträge der Kindergruppen. Von einer solchen Koordination erhoffen sich Elternschaft und Initiatoren folgende positive Effekte:

Eine Bereicherung des schulischen Unterrichts und verbesserte Möglichkeiten der Abstimmung schulischer Lehrangebote auf spezifische Bedürfnisse der betroffenen Randgruppenkinder, sowie die Bereitstellung vielfältiger Möglichkeiten einer positiven Darstellung der RG-Schülergruppen in den Klassenverbänden im Sinne der o.a. Zielsetzungen.

- Außerschulische Veranstaltungen und Aktionen im Rahmen der Gemeinwesenarbeit unter der Trägerschaft des Diakonischen Werkes werden als eine weitere Variante der Kindergruppenarbeit projektiert. Die Initiatoren denken hierbei u.a. an Spielnachmittage und Kinderfeste in der Spielstube, Theaterspiele, Ausflüge und Erkundungen, Aktionen und Projekte, an denen sowohl die Mitschüler, als auch teilweise die gesamte Elternschaft zu beteiligen wäre. Die besonderen Chancen solcher Aktivitäten sieht die Gruppe auf folgenden Ebenen:

Die gemeinsamen Erlebnisse und Handlungsvollzüge der Kinder im Rahmen solcher Veranstaltungen, die frei sind vor schulischem Leistungs- und Anpassungsdruck, sollen den Randgruppenkindern Chancen der kollektiven Selbstdarstellung in ihrem Gemeinwesen ermöglichen, über die gemeinsamen Erfolgserlebnisse ihre Selbstkonzeption und ihr Gruppenbewußtsein positiv beeinflussen, ihre sozialen Kontaktchancen und Solidaritätsbezüge zu den Mitschülern fördern und somit insgesamt ihre Chancen verbessern, den Isolationsdruck abzubauen und ihre Außenseitergenese zu verhindern.

Die mögliche Variationsbreite der Veranstaltungen und ihre Ungebundenheit an schulische Richtlinien und verbindliche Stoffpläne bieten besondere Chancen, das Angebot an den Bedürfnislagen der Beteiligten zu orientieren und auf die vorab bereits formulierte Zielsetzung politischer Sozialisation auszurichten.

Darüber hinaus bieten Veranstaltungen mit einer Beteiligung der gesamten Elternschaft einige Möglichkeiten, die Besonderheiten der Gettosituation darzustellen, in Ansätzen soziale Kontakte herzustellen und somit auch auf dieser Ebene den Versuch zu unternehmen, den permanent erfahrbaren Isolations- und Diskriminationsdruck zu reduzieren bzw. partiell abzubauen.

9 Zusammenfassung

Welcher Zusammenhang besteht zwischen den milieuspezifischen Erfahrungen von Obdachlosen und der hohen Stabilität ihrer sozialen Außenseiterposition? Welche Funktion hat in diesem Zusammenhang die Schule? Unter welchen Bedingungen könnte sie einen Beitrag zur Realisierung des Postulates sozialer Chancengleichheit für die gesellschaftlich Randständigen leisten? Inwiefern erscheint auch der momentane Reformtrend im Primar- und Grundstufenbereich als wenig erfolgversprechender Versuch zur Einlösung des reformleitenden Versprechens auf Chancengleichheit? Bieten soziale Aktionen von Initiativgruppen eine Bezugsbasis für Lernmöglichkeiten, die sich als pragmatische Alternativen zu den bisherigen schulkompensatorischen Bemühungen bezeichnen lassen?

Die vorliegende Studie unternimmt den Versuch, diese Fragen im Zusammenhang zu erörtern und in Ansätzen zu beantworten.

Den Ausgangspunkt bildet eine Analyse, die den hohen Grad der Stabilität von Obdachlosigkeit als das Produkt einer ständigen Wechselwirkung von milieubedingten Erfahrungen und situationsstabilisierenden Verhaltensweisen erklärt und auf die einzelnen verursachenden Variablen zurückführt. Bedeutung und Verlauf des primären Sozialisationsprozesses in Obdachlosenmilieus werden hierbei gesondert untersucht. Die Studie stellt im Anschluß dar, wie sich die Schulanfängersituation auf die milieubedingten Sozialisationsdefizite der betroffenen Kinder vermutlich einstellt und über welche Mechanismen sie möglicherweise bereits zu diesem Zeitpunkt die weitere defizitäre Sozialisation vorstrukturiert. Die Überlegungen münden in Hypothesen, die dann in einer empirischen Untersuchung überprüft werden. Das Interesse dieser Untersuchung besteht darin, mögliche Zusammenhänge zwischen den randgruppenspezifischen Sozialisationsbedingungen und Typisierungsprozessen sowie Beliebtheitspräferenzen in Schulanfängerklassen zu ermitteln.

Die Untersuchungsergebnisse führen zu der Schlußfolgerung daß unter den momentanen Bedingungen der schulischen Praxis bereits in Anfängerklassen der Regelkreis generationsmäßiger Randgruppenperpetuierung sowohl über die Allokations- als auch über die Sozialisationsfunktion der Schule stark forciert wird.

Weiterhin wird nun der Versuch unternommen, aus der vorliegenden Gesamtanalyse Prämissen für eine Zielbestimmung und die Organisation emanzipatorischen Lernens zu entwickeln, das sich im Gegensatz zur bisherigen schulischen Praxis besser in den Dienst einer möglichen Veränderung der Randgruppensituation stellen läßt. Gemessen an diesen Prämissen erscheinen die bisherigen Reformmodelle der institutionellen Primar- und Grundstufenerziehung als wenig erfolgversprechende Alternativen zur bisherigen Grundschule, insbesondere weil sie selbst keine gelungene Synthese von kompensatorischen

Lernmaßnahmen und sozialpolitischen Ansprüchen der gesellschaftlichen Außenseiter in Aussicht stellen.

Abschließend bemüht sich der Ansatz um die Entwicklung einer pragmatischen Alternative zu diesem wenig erfolgversprechenden Reformtrend, wobei die Möglichkeiten der Initiativgruppenarbeit als einer mittlerweile aktuellen Form gesellschaftspolitischer Emanzipationsbemühungen im Hinblick auf ihre Funktion in Randgruppenmilieus erörtert werden. Exemplarisch wird an einem Modellversuch aufgezeigt, wie sich durch die Bereitstellung von Partizipationsmöglichkeiten aller Beteiligten am Planungs- und Aktionsprozeß der Initiativgruppenarbeit eine gemeinwesenbezogene emanzipatorische Bildungsarbeit in Ansätzen realisieren läßt. Hierbei gewinnt die Herstellung von Solidaritätsbezügen und die Entwicklung einer positiven Selbstkonzeption der Betroffenen als grundlegende Voraussetzung jeglicher Emanzipationsversuche zentrale Bedeutung. Ein besonderer Schwerpunkt des Ansatzes besteht in diesem Zusammenhang darin, ein gewisses Maß an Kontinuität der Bildungsarbeit im Gemeinwesen zur schulischen Praxis des Grundstufenbereichs herzustellen, um letztere nach Möglichkeit im Sinne der eigenen Zielvorstellung beeinflussen zu können.

Gelingtes der Initiativgruppe, den schulischen Sozialisationsverlauf durch die skizzierten Maßnahmen positiv zu beeinflussen, so müßten sich die Hypothesen der empirischen Studie zur sozialen Außenseiterstellung von Randgruppenkindern in Schulanfängerklassen in einer späteren Vergleichsuntersuchung falsifizieren lassen und zur Verifikation folgender Gegenhypothesen führen:

- o Die betreuten Schulanfänger aus Obdachlosenmilieus sind nicht generell identisch mit der Gruppe von Schülern, auf die sich von vornherein signifikant deutliche Ablehnungstendenzen im Klassenverband konzentrieren.
- o Sie konzentrieren im Vergleich zur bereits untersuchten Population selbst signifikant weniger Ablehnungen auf die Mitschüler der eigenen Herkunftschicht und sind in ihren positiven Bindungen stärker an der Eigengruppe orientiert.

Allerdings erscheint es problematisch und kaum zureichend, den Erfolg bzw. Mißerfolg des Modellversuchs vorschulischer und schulbegleitender Erziehung ausschließlich an einem solchermaßen eingegrenzten Bewertungsmaßstab messen zu wollen, ist doch die Arbeit mit den betroffene Eltern und Kindern Bestandteil eines umfassenden Vorhabens emanzipatorischer Gemeinwesenarbeit. Läßt die Komplexität des Ansatzes einerseits eine umfassendere empirische Kontrolle als wünschenswert erscheinen, so steht jedoch andererseits jeder Versuch, das gesamte Prozeßgeschehen auf empirisch kontrollierbare Daten reduzieren zu wollen, vor nur schwer lösbaren Operationalisierungsproblemen. Welche Kriterien soll man einer solchermaßen breit angelegten Begleit- bzw. Erfolgsuntersuchung zugrunde legen? Finden Trendverlauf und Erfolg der geleisteten Arbeit ihren Ausdruck

- in einem zunehmenden Grad der Beteiligung der Bewohnerschaft an den Maßnahmen der Initiativgruppe?
- in der Abnahme gegenseitiger Ablehnungstendenzen?
- in der Verringerung von Anomie-Werten?
- in der Zunahme politischer Aktivitäten?
- in gesteigerten Reintegrationsbemühungen und -erfolgen?
- in einer partikularen Verbesserung der Lebensverhältnisse im Getto aufgrund von Aktionen der Bewohnerschaft?

Selbst wenn man diese oder ähnliche Dimensionen zu Bestandteilen eines empirischen Kontrollmaßstabes machen will, wie sind sie dann zu operationalisieren und gegeneinander zu wichten?

Jeder dieser Versuche erfordert, um nicht schon allein an forschungsmethodologischen Unzulänglichkeiten zu scheitern, ein solch hohes Maß an methodischem Aufwand, wie es weder der Verfasser noch die Initiativgruppe momentan leisten kann.

Literaturverzeichnis

Abels,H., Sozialisation und Chancengleichheit, Differenzierte Erziehung am Modell der Schulsozialarbeit, Düsseldorf 1972

Achtenhagen, F., Menck,P., Langfristige Curriculumentwicklung und mittelfristige Curriculumforschung, in: Achtenhagen,F., Meyer,H. (Hrsg.), Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen, München 1971, S. 197 ff.

Ackermann, P. und Ott,E.H., Politisch-gesellschaftliche Erziehung auf der Primarstufe, Relevanzkriterien für ein sozialwissenschaftliches Curriculum, in: Ackermann, P. (Hrsg.), Curriculumrevision im sozialwissenschaftlichen Bereich der Schule, Stuttgart 1973, S. 71 ff.

Aebli,H., Die geistige Entwicklung des Kindes, Stuttgart 1963

Aich,P. und Bujard,O., Soziale Arbeit, Beispiel Obdachlose, Eine kritische Analyse, Köln 1972

Albers, H.J., Soziokulturelle Determinanten der Gruppenbildung bei Schülern - untersucht an Schülern der Gesamtschule Dortmund - und einige pädagogische Konsequenzen, Diplomarbeit der Universität Köln 1971/72

Albrecht,G., Soziologie der Obdachlosigkeit, Konsequenzen für die Praxis der Sozialarbeit, in: Neue Praxis 1973, H. 4, S. 267 ff.

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung, Anregungen I: Zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten, München 1973

Arbeitskreis junger Kriminologen, Randgruppenarbeit, Analysen und Projekte aus der Arbeit mit Obdachlosen, München 1973

Arbeitskreis Obdachlosenhilfe, Situation der Obdachlosen in der Stadt Hagen, Hagen 1972

Autorenkollektiv am Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin, Sozialistische Projektarbeit im Berliner Schülerladen Rote Freiheit, Frankfurt a.M. 1971

Baethge,M., Bürgerinitiativen sind Bürgerinitiativen, in: betrifft:erziehung 1973, H. 12, S. 24 f.

Bäuerle,W., Soziale Intervention unter Systemzwang - Aspekte der Entwicklung in Theorie und Technologie der Sozialarbeit und Sozialpädagogik, in: Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 24. Jg., 1973, Nr. 8, S. 294 ff.

Bardt,H.P., Industriebürokratie, Stuttgart 1958

Barker, R.G. u.a., Experimental studies of frustration in young children, in: Newcomb, T.M., Hartley, E.L. (Eds.), Readings in social psychology, New York 1947

Bastin,G., Die Soziometrischen Methoden, Bern und Stuttgart 1967

Beck,W., Grundzüge der Sozialpsychologie, Barth, München, 3. Auflage 1960

Becker,E., Herkommer,S., Bergmann, J., Erziehung zur Anpassung?, Schwalbach 1970

Becker, H., Bonn, P., Groddeck, N., "Gravierende kulturpolitische Fehlentscheidungen". Fünf Fragen an Staatssekretär G. Moos und Prof.W. Klafki, in: betrifft:erziehung 1972, H. 9, S. 25 ff.

Belser, H. u.a., Curriculum-Materialien für die Vorschule, Weinheim 1972

Berliner Kinderläden: Antiautoritäre Erziehung und sozialistischer Kampf, Köln, Berlin 1970

Bernfeld,S., Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Erstdruck Leipzig 1925, Neuauflage suhrkamp, Frankfurt a.M. 1967

Bernsdorf,W.(Hrsg.), Wörterbuch der Soziologie, Stuttgart, 2. Auflage 1969

Bernstein, B., Der Unfug mit der 'kompensatorischen' Erziehung, in: Bernstein u.a., Lernen und soziale Struktur, Schwarze Reihe, Nr. 9, Amsterdam 1970, S. 34 ff.

Bittner, G. u.a., Spielgruppen als soziale Lernfelder, Pädagogische und therapeutische Aspekte, München 1973

Bittner, G., Vorschulerziehung und kindliche Identität, in: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., 1971, Nr. 4, S. 417 ff.

Bleideck,U., Schulversager und Hilfsschule, Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 1964, S. 16 ff.

Böhm,W., Probleme der Vorschulerziehung in den USA, in: Vierteljahreszeitschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 49. Jg., 3. Quartal 1973

Bloom,B.S., How Learning Begins, in: Am. child 48 (1966)

—— Stability and Change in Human Charakteristics, New York 1964

Bolte,K. u.a., Deutsche Gesellschaft im Wandel, Opladen 1966

Bonstedt, Ch., Organisierte Verfestigung abweichenden Verhaltens, Eine Falluntersuchung, München 1972

Brish,U., Obdachlosigkeit. Ursachen,Folgen, Maßnahmen, in: Schriftenreihe des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, Schrift 240, Frankfurt a.M. 1967

Bronfenbrenner,U., Parsons 'Theory of Identification', in: Black,U., The Social Theories of Talcott Parsons,Englewood Cliffs, N.J. 1961

Brügelmann, H., Curriculum-Entwicklung: wie nah an der Basis?, in: betrifft:erziehung 1972, H.9, S. 19 ff.

Brügelmann,H. u. K., Offene Curricula - ein leeres Versprechen?, in: Die Grundschule, 5. Jg., 1973, S. 165 ff.

Brühl,M., Benachteiligte Kinder als pädagogische Provokation, Frankfurt a. M. 1970

Bruner,J. et al, Studien zur kognitiven Entwicklung, Stuttgart 1971

Bruner, J., The Process of Education, Cambridge/Mass. 1962, Dt. Übers., Der Prozeß der Erziehung, Berlin 1970

Büchner, P. u.a., Bürgerinitiativen im Ausbildungssektor, Überlegungen zu ihrer politischen Funktion und ihrem Stellenwert im gesellschaftlichen Prozess, in: betrifft:erziehung 1973, H. 12, S. 19 ff.

Butschkau,U./Tillmann, K.J., Politische Sozialisation in der Gesamtschule, Ziele, Fakten, Strategien, München 1972

Cappel, W., Das Kind in der Schulklasse, Grundlagen und Methoden soziometrischer Untersuchungen, Weinheim/Berlin, 3. Auflage 1968

Cheyney, A.B., Teaching culturally disadvantaged in the elementary school, New York 1967

Clark, K.B., Dark Getto, New York 1965

Cohen,A.K., Kriminelle Subkulturen,in: Soziologie der Jugendkriminalität, hrsg. von Heintz,P. und König, R., Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), Sonderheft 2, 3. Auflage 1966

Croft,I.J., Grygier, T.G., Social relationships of truants and yuvenile delinquents, in: Human Relations, 9, 1956, S. 439 ff.

Dahrendorf,R., Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965

Dau,R., Projekt "Head-Start" in Kritik und Gegenkritik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., 1971, H. 4

Daublebsky,B., Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum, Stuttgart 1973

Davidson, H.H. and Long, G., Children's perceptions of their teacher's feeling toward them related to selfperception, school aclievement and behavior, in: Journal of Experimental Education, 29, 1960, S. 107 ff.

Deutsch,M., The Role of Social Class in Language Development and Cognition, in: Passow, A.H., Goldberg,M.,Tannenbaum,A.J. (Eds.), Education of the Disadvantaged, New York, Chicago, San Francisco 1965, S. 214 ff.

Deutsch,M., Facilitating Development in the Pre-School Child Social and Psychological Perspectives, in: Hechinger,F. (ed.), Pre-School Education Today, New York 1966

Deutscher Bildungsrat, Empfehlung der Bildungskommision "Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen", Bonn 1969

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten (1953 - 1965), Bohnenkamp,H. u.a.(Hrsg.), Gesamtausgabe, Stuttgart 1966

Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hrsg.), Empfehlungen und Gutachten, Folge 2, Bonn 1957, S. 44 ff.

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich, Bonn 1973

Die Schule in Nordrhein-Westfalen. Eine Schriftenreihe des Kultusministers, Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Heft 42, Ratingen, Kastellaun, Düsseldorf 1973

Diskussionsgrundlage zum Selbstverständnis der A.G. SPAK, unveröffentlichtes Manuskript, Gruppenprotokoll, 4. November 1971

Dittberner,J., Bürgerinitiativen als partielles Partizipationsbegehren, in: Deutsche Vereinigung für Parlamentsfragen, 4. Jg. , 1973, H. 2, S. 194 ff.

Douglas, J.W.B., The Home and The School, London 1966

Dreitzel, H.P., Die gesellschaftlichen Leiden und das Leiden an der Gesellschaft, Vorstudien zu einer Pathologie des Rollenverhaltens, Stuttgart 1972

du Bois-Reymond, M., Zur Strategie kompensatorischer Erziehung am Beispiel der USA, in: Enzensberger, K.M.,Michel, K.M. (Hrsg.), Schule, Schulung, Unterricht, Kursbuch 24, Berlin 1971, S. 17 ff.

Ebert, Th., Gewaltfreier Aufstand, Freiburg 1971

Eisenstadt, S.N., Von Generation zu Generation, Altersgruppen und Sozialstruktur, München 1966

Erikson,H., Identität und Lebenszyklus, Frankfurt a.M. 1971

Eyferth, K., Psychologische Hintergründe des Vorurteils, in: Röhrs,H. (Hrsg.), Friedenspädagogik, Frankfurt a.M. 1970

Faßbinder, H., Kapitalistische Stadtplanung und die Illusion demokratischer Bürgerinitiative, in: Probleme des Klassenkampfes, Sonderheft 1, 1. September 1972

Fend, H., Konformität und Selbstbestimmung, Weinheim 1971

Ferdinand,W., Chancengleichheit durch Vorklassen? Fünf empirische Untersuchungen, Essen 1971

Festinger, L., Die Lehre von der kognitiven Dissonanz, in: Schramm, W. (Hrsg.), Grundfragen der Kommunikationsforschung, München 1970, 4. Auflage 1971

Fichte, J.G., 'Reden an die deutsche Nation': Werke; Auswahl in 6 Bänden, geb. von Medicus, F., 11. Rede

Flitner, W., Allgemeine Pädagogik, Stuttgart, 11. Auflage 1966

Flitner, A., Spielen - Lernen. Praxis und Deutung des Kinderspiels, München 1972

Forschungsgruppe an der Freien Universität Berlin, Zur Rolle und Funktion von Bürgerinitiativen in der Bundesrepublik und West-Berlin - Analyse von 61 Bürgerinitiativen, in: Deutsche Vereinigung für Parlamentsfragen (Hrsg.), a.a.O., S. 247ff.

Fowler, W., Cognitive Learning in Infancy and Early Childhood, in: Psychol. Buhl 59 (1962)

Freud, A., Das Ich und die Abwehrmechanismen, London 1964

Freud, S., Massenpsychologie und Ich-Analyse, Das Ich und das Es, Der Untergang des Ödipuskomplexes, Ges.W. Bd. 13, London

Frey, K., Das Curriculum im Rahmen der Bildungsplanung und Unterrichtsvorbereitung, in: Die Deutsche Schule, 61. Jg., 1969, S. 260 ff.

Frommelt, W. u.a., Eltern spielen, Kinder lernen. Handbuch für Spielaktionen, München 1972

Gagel, W., Sozialkundeunterricht und Strukturwandel der Schule, in: Gegenwartskunde 1971, H. 2

Gahagan, D. u. G., Kompensatorische Spracherziehung in der Vor- und Grundschule, Düsseldorf 1971

Gaude, P., Skala zur objektiven Verhaltensbeschreibung und Beurteilung, unveröffentlichter Entwurf eines Schülerbeurteilungsbogens

Geiss, M., Die Konservierung sozialer Rollen, Eine Analyse von Verhaltensmustern in Schulfibeln, in: Doderer,K.(Hrsg.), Bilderbuch und Fibel, Weinheim und Basel 1972, S. 9 ff.

Geulen, D., Thesen zur Motatheorie der Sozialisation, unveröffentlichtes Manuskript, Konstanz 1971

Gerhard, L., In Reih und Glied zur Vorschulreife, in: betrifft:erziehung 1973, H. 11

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.), Erziehung und Wissenschaft 1973, Nr. 7

Gideonse, H.D., Shermann, M.B., Neuere Tendenzen in der Forschung zur kindlichen Entwicklungs- und Vorschulerziehung, in: Schmalohr, E., Schüttler-Janikulla, K. (Hrsg.), Bildungsförderung im Vorschulalter, Zur Reform der Vorschulerziehung, Bd. 2, Oberursel/Taunus 1972

Giesecke, H., Einführung in die Pädagogik, München 1969

Giesecke, H. u.a., Politische Aktion und politisches Lernen, München,2. Auflage 1971

Goffmann, E., Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity, Engelwood Cliffs, N.J., 1963

Gold, V. u.a., Kinder spielen Konflikte. Zur Problematik von Simulationsverfahren für soziales Lernen, Neuwied und Berlin 1973

Gottschalch, W., Bedingungen und Chancen politischer Sozialisation, Frankfurt 1972

Greenstein, G., Children and Politics, New Haven 1965

Grundschulreform, Chancen für unsere Kinder, in: Informationen des Kultusministeriums Baden-Württemberg, Bildung für die Welt von morgen, Karlsruhe 1973

Gutt, A. und Calffner, R., Sozialisation und Sprache, Didaktische Hinweise zu emanzipatorischer Sprachschulung, Frankfurt a.M. 1972

Haag, F., Wohnungslose Familien in Notunterkünften, Soziales Bezugsfeld und Verhaltensstrategien, München 1971

Haarmann, D., Förderung durch Früheinschulung? Erfahrungen und Einwände - ein Literaturbericht, in: Die Grundschule, 4. Jg., 1972,H. 6, S. 419 ff.

—— Grundschulreform - ein trügerischer Konsensus!, in: Die Grundschule, 4. Jg. 1972, H. 1, S. 21 ff.

Habermas, J., Theorie der Sozialisation, Unveröffentlichtes Manuskript einer Vorlesung, 1968

Halsey, A.H., Educational Priority EPA Problems and Policies, London:(HMSO) 1972

Hainke, A., Politische Einstellungen und Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen, Neuere amerikanische Beiträge zu einer Theorie der politischen Sozialisation, Tübingen 1971

Harde, O., Siersleben, W., Wogatzki, R., Lernen im Vorschulalter, Hannover 1970

v. Harms, Der Terminus 'Spiel' in der Ethnologie, Dissertation der Universität Hamburg, 1969

Hartwich, F., Demokratieverständnis und Curriculumrevision, in: Gegenwartskunde, 2. Vj., 1973, S. 141 ff.

Hartwig, H., Demokratisierung der Schule, in: Klafki, W. u.a. (Hrsg.), Probleme der Curriculumentwicklung, Frankfurt a.M. 1972, S. 40 ff.

Hauß, H.J., Diagnosebogen/Baden-Württemberg, "8. Du sollst kein falsch Zeugnis ablegen"., in: betrifft:erziehung 1973, H. 7, S. 47 f.

Healy, W. and Bronner, A.F., New light on delinquency and its treatment, New Haven 1957

Hebb, D.O., Einführung in die moderne Psychologie, Weinheim/Berlin 1969

Heckhausen, H., Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten, in: Roth, H. (Hrsg.), Begabung und Lernen, 4. Auflage, Stuttgart 1970

Heintz, P., Soziale Vorurteile, Köln 1957

Helmers, H., Sprachentwicklung des Kindes bis zum Schuleintritt, in: Zur Sprache des Kindes, Darmstadt 1969, S. 418 ff.

v. Hentig,H., Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?, München 1971

—— Systemzwang und Selbstbestimmung, Stuttgart 1968

Hess, H., Kriminelle Karrieren Jugendlicher in einem Armengetto, in: Kriminologisches Journal, 4, 1972, S. 258 ff.

—— Zur Soziologie der Obdachlosen: Elemente strukturellen Zwanges in der Reproduktion von Armut, in: Holstein,W./Meinhold,M.(Hrsg.) Sozialarbeit unter kapitalistischen Produktionsbedingungen, Frankfurt a.M. 1973, S. 153 ff.

Hess, E., Latscha,F., Schneider, W., Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten 1966

Hess, R.C., Rosen, A.A., Inventory of Compensatory Education Projects, prepared by the Staff of the Urban Child Center, School of Education, Universität Chicago, New York 1965

Hetzer, H., Kind und Jugendlicher in der Entwicklung, 3. Auflage, Hannover 1954

Höbel, B., Seibert, U., Bürgerinitiativen und Gemeinwesenarbeit, München 1973

Höhn, E., Der schlechte Schüler, München 1967

Hörmann, H., Psychologie der Sprache, Berlin/Heidelberg/New York 1967

Hofstätter, P.R.(Hrsg.), Psychologie (Fischer-Lexikon), Frankfurt a.M. 1957

Homfeldt, H.G., Stigma und Schule, Schulische Einstellungen und Sanktionen gegenüber Kindern aus Randgruppen, Dissertation der Philosophischen Fakultät Universität Kiel, 1972

Holzkamp, Ch., Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten, in: betrifft:erziehung Redaktion (Hrsg.) , Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, 3. Auflage 1973, S. 83 ff.

Hopf, D., Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens, in: Neue Sammlung, 11. Jg., 1971, S. 33 ff.

Houston, S., A Reexamination of Some Assumptions about the Language of the Disadvantaged Child, in: Child,Dev. 41 (1970)

Hundertmarck, G., Soziale Erziehung im Kindergarten, Stuttgart, 3. Auflage 1971

Hunt, J.M., The Challenge of Incompetence and Poverty, Urbana 1969

Iben, G., Kompensatorische Erziehung, Analysen amerikanischer Programme, München, 2. Auflage 1972

Iben, G. u.a., Randgruppen der Gesellschaft, Untersuchungen über Sozialstatus und Erziehungsverhalten obdachloser Familien, München 1971

Ingenkamp, K.H., Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils und der Schultests, in: Roth,H. (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1969, S. 407 ff.

Jeismann, K.E., Volksbildung und Industriealisierung als Faktoren des sozialen Wandels im Vormärz, in: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg., 1972, H. 2, S. 315 ff.

Jennings, H.H., Schule und Schülergemeinschaft, Berlin 1951

Kagan, J./Kagan,N., Individual Variation in Cognitive Processes, in: Mussen, P.H. (Ed.), Carmichael's Manual et Child Psychology, Vol. 1, New York 1970

Kainz, F., Sprachentwicklung im Kindes- und Jugendalter, München 1964

Kaiser, K., Schichtenspezifische Gruppenzusammenhänge in Schulklassen, Examenshausarbeit für das Lehramt an der Volksschule, Münster 1969

Kamphuis, M., Soziale Aktion heute, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, 10. Jg., 1971, S. 306 ff.

Kelber, R., Gesamtschule kontra Kultusministerium. Die Unterrichtsreihe 'Beruf und Familie' im NW-Gesamtschulversuch, in: betrifft:erziehung 1972, H. 2, S. 32 ff.

Kemmler, L., Erfolg und Versagen in der Grundschule, Göttingen 1967

KGSt-Gutachten, Zuordnung der Aufgabe Obdachlosenangelegenheiten,"Verwaltungsorganisation der Gemeinden, Teil 1 Aufgabengliederungsplan", Kommunale Gemeinschaftsstelle für Verwaltungsvereinfachung, Köln, 4. Auflage 1968

Klafki, W. u.a., Erziehungswissenschaften, Funk-Kolleg , Bd. 1 - 3

Klafki, W., Integrierte Gesamtschule, ein notwendiger Schulversuch, in: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg., 1968, S. 521 ff.

Kleinschmidt, G., Erhebungen im Primarbereich, in: Neue Unterrichtspraxis, 3. Jg., 1973, S. 166 ff.

Knapp, D.L., The educationally disadvantaged, Teaching beyend the stereotype, in: Demos, G.D./Gowan, J.C., The disadvantaged an potential dropout, 1966, S. 262 ff.

v. Koerber, W., Kühn, J., Tarzan im Unterholz der Pädagogik, oder: Der politische Hintergrund der Unterrichtseinheit 'Arbeit', in: Informationsdienst des Sozialistischen Lehrerbundes, Nr. 9, Offenbach 1972

Kohlberg, L., Early Education, A Cognitive Development View, in: Child Development 39 (1968), S.1013 ff.

Krappmann, L., Soziologische Dimension der Identität, Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart , 2. Auflage 1972

—— Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, in: betrifft:erziehung Redaktion (Hrsg.), Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg,Weinheim und Basel, 3. Auflage 1973, S. 161 ff.

Kroh, O., Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes, 13. - 19. Auflage, Langensalza 1944

Kroj, Th.(Hrsg.), Die Eingangsstufe - Voraussetzungen, Modelle, Probleme, dargestellt am Beispiel der Schulversuche in Hessen, Stuttgart 1972

Landtags-Vorlage Nr. 7/872, Bericht der Kommission des Ausschusses für Jugend, Familie und politische Bildung des Landtages Nordrhein-Westfalen an das Plenum des Landtages

Langner, K., Schlattmann, H., Die Grundschule - ein Schonraum? Empirische Untersuchungen, Frankfurt a.M. 1972

Lewin, K., Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1953

Lichtenstein - Rother, J. (Hrsg.), Schulleistung und Leistungsschule, Bad Heilbrunn 1971

Lienert, G.A., Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik, Bd. 1, Meisenheim a. Glan 1973

Lütkens, Ch., Die kleine Gruppe - Legende und Wirklichkeit, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), 8.Jg., 1956

Luhmann, N., Funktionen und Folgen formaler Organisation, Berlin 1964

Lurija, A.R., Die Entwicklung der Sprache und die Entstehung psychischer Prozesse, in: Hiebsch, H. (Hrsg.), Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, Stuttgart 1969, S. 297 ff.

Mayntz, R., Holm, H., Hübner, P., Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen 1969, 2. erw. Auflage 1971

Meier, R., Individuelle Lernsituation und Binnendifferenzierung, Beispiel Schulanfang, in: betrifft:erziehung 1972, H. 12, S. 28 ff.

Messner, R. und Garlichs, A., Elementare sprachliche Kommunikation, in: Die Grundschule, 4. Jg., 1972, H. 1, S. 233 ff.

Midwinter, E., Patterns of community education, London: Ward Lock Educational 1973

Minuchin, S. u.a., Families of the slums, New York/ London 1967

Mollenhauer, K., Theorien zum Erziehungsprozeß, München 1972

Montada, L., Die Lernpsychologie Jean Piagets, Stuttgart 1970

Moore, H. und Kleining, G., Das soziale Selbstbild der Gesellschaftsschichten in Deutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), 12. Jg., 1960, S. 86 ff.

Müller, C.W., Nimmermann, P., Stadtplanung und Gemeinwesenarbeit, Texte und Dokumente, München 1971

Müller, E.H., Politisches Lernen im Kindesalter, in: Müller/Rehm/Nußbaum, Politikunterricht und Gesellschaftskunde in der Schule, Ulm 1971

Nelles, M., Typische Merkmale der Außenseiterposition bei Kindern am Ende der Grundschulzeit, in: Schule und Psychologie, Zeitschrift für Pädagogische Jugendkunde und Psychologie der Erziehung, 7, 1969, S. 217 ff.

—— Kinder und Politik, in: betrifft:erziehung 1970, H. 1, S. 20 ff.

—— Pädagogischer Optimismus - pädagogischer Pessimismus, in: betrifft:erziehung 1973, H. 7, S. 39 f.

Nyssen, F. (Hrsg.), Schulkritik als Kapitalismuskritik, Göttingen 1971

Obdachlosenwesen, Gem.RdErl. des Innenministers IC 3/19-37.10.14; des Arbeits- und Sozialministers IV A 3-5014.20; des Ministers für Wohnungsbau und öffentliche Arbeiten III C 1-6.060 und des Kultusministers III A 03-0/1 vom 15.1.1970

Oerter, R., Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth 1967

Oevermann, U., Sprache und soziale Herkunft, Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Frankfurt 1972

Ortmann, H., Arbeiterfamilie und sozialer Aufstieg, München 1971

Parsons, T., Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt a.M. 1968

Pearlin, L.J. and Kohn, M.L., Social class, occupation and parental values, A cross-national study, in: American Sociological Review 1966, Bd. 31, H. 4

Peters, W., Vorurteile - ein Bericht über G.W. Allports Buch "The Nature of Prejudice", in: Psychologische Beiträge II. 1955, Teil II, S. 542 ff.

Petersen, K., Rechtsfragen bei Obdachlosigkeit, Ursachen-Folgen-Maßnahmen, Schriftenreihe des Deutschen Vereins für Öffentliche und Private Fürsorge, Frankfurt a.M. 1967

Pfabigan, E., Soziometrie für die Erziehungspraxis und GKT (Gruppenkontakttest), Wien-München 1968

Piaget, J., Psychologie der Intelligenz, Zürich 1955

Pinkert, E., Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft, Neuwied/Berlin 1972

Popitz,H., Bahrdt, H.P.,u.a., Das Gesellschaftsbild des Arbeiters, Tübingen 1957

Preuß-Lausitz, U., Vom Schwinden der 'Fähigkeit', sich mit dem politischen System zu identifizieren, Zur Kritik der sogenannten "politischen Sozialisation", in: betrifft:erziehung 1973, H.2(a), S. 19 ff.

Pye/Verba, Political Culture and Political Development, Princeton, New Jersey 1965

Quensel, S., Soziale Fehlanpassung und Stigmatisierung, in: Jahrbuch für Rechtssoziologie und Rechtstheorie, 3. Jg., 1972

—— Wie wird man kriminell?, in: Kritische Justiz, 4, 1970, S. 375 ff.

Reckmann, P., Soziale Aktion, Strategie und Methodik, Stein/Nürnberg 1971

Reichwein, R., Sprachstruktur und Sozialschicht, Ausgleich von Bildungschancen durch ein künstliches Sprachmedium? , in: Soziale Welt, Zeitschrift

für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis, 18. Jg (1967) , H. 4, S. 309 ff.

Richter, H.E., Die Gruppe. Hoffnung auf einen neuen Weg, sich selbst und andere zu befreien, Psychoanalyse in Kooperation mit Gruppeninitiativen, Hamburg 1972

—— Lernziel Solidarität, Hamburg 1974

Roeder, P.M., Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg, in: betrifft:erziehung Redaktion (Hrsg.), Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, 3. Auflage, Weinheim und Basel 1973, S.1 ff.

Rolff, H.G., Sozialisation und Auslese durch die Schule, 5. erw. Auflage, Heidelberg 1972

Roth, J., Wann revoltieren die Unterprivilegierten? Slums in der Bundesrepublik, in: Greiwe,U. (Hrsg.), Herausforderung an die Zukunft, Die kritische Generation vor der Jahrtausendwende, München, Wien, Basel 1970, S. 274 ff.

Rubinstein, S.L., Grundlagen der allgemeinen Psychologie, 6. Auflage, Berlin 1968

Rückriem, G.M., Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung, in: Klafki, W., u.a. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft, Funkkolleg Bd. 1, Frankfurt a.M. 1970, S. 257 ff.

Sachs, W., Scheilke, Chr.Th., Lehrer und Curriculum, Zur Notwendigkeit offener Curricula unter dem Aspekt der Teilnahme von Lehrern, unveröffentlichtes Manuskript, Tübingen 1972

Sagi, A., Der Freiburger Modellkindergarten, Freiburg 1970

Sander, Th., Rolff, H.G., Winkler, G., Die Demokratische Leistungsschule, Hannover 1967, 3. erw. Auflage 1971

Schäfer, K.H. und Schaller, K., Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971

Schefer, G., Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, Frankfurt a.M. 1970

Schelsky, H., Schule und Erziehung in der modernen Gesellschaft, Würzburg 1957

Schenk-Danzinger, L., Entwicklungspsychologie, Wien 1970

Scheuch, E.K., Sozialprestige und soziale Schichtung, in: Soziale Schichtung und soziale Mobilität, Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS), Sonderheft 5, 1961, S. 65 ff.

Schmalohr, E., Kognitive Entwicklung, in: Hundertmarck, G. und Ulshoefer, H. (Hrsg.), Kleinkinderziehung, Bd. 2, Die Bildsamkeit des Kleinkindes - Gefährdungen und Schäden, München 1972

—— Vorschulprojekte in der Bundesrepublik Deutschland, in: Schmalohr, E., Schüttler-Janikulla, K. (Hrsg.), Bildungsförderung im Vorschulalter, Zur Reform der Vorschulerziehung, Bd. 1, Oberursel/Taunus 1972, S. 132 ff.

—— Zusammenfassung der Diskussion zu den Thesen-Referaten, in: Schmalohr, E., Schüttler-Janikulla, K., a.a.O., S. 110 ff.

Schümer, G., Die Sprachbarrierentheorie in der Diskussion, in: Zeitschrift für Pädagogik, 18. Jg., 1972, H. 3, S. 381 ff.

Schulversuch 'Vorklasse', Vorläufiger Bildungsplan für Vorklassen, in: Die Schule in Nordrhein-Westfalen, Eine Schriftenreihe des Kultusministers, H. 45, Ratingen, Düsseldorf, Kastellaun 1972

Schulz, W., Unterricht an integrierten Gesamtschulen, in: Lohmann, J. (Hrsg.), Gesamtschule - Diskussion und Planung, Weinheim/Berlin 1969

Short, jr., J.F. and Strodtbeck, F.L., Groups process and gang deliquency, Chicago 1965

Smilansky, S., The effect of sociodramatic play on disadvantaged preschool children, New York und London 1968

Stern, W., Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebensjahre, 6. Auflage, Leipzig 1930

Stock, Ch. und Schwartz, E., Sprachbildung - 'kompensatorisch' oder wie?, in: Die Grundschule, 4. Jg., 1972, H. 1, S. 53 ff.

Stubenrauch,H., Zur Kritik der Gesamtschule, in: Dehm,D. (Hrsg.), Schulreport, Kritische Beiträge zur modernen Erziehungspolitik, Frankfurt a.M. 1970

Thomae, H., Entwicklungspsychologie, Göttingen 1959

Torff, A., Kritik der Vorschulprogramme zum Sprachtraining und zur Intelligenzförderung Klaus Schüttler-Janikullas, in: Meier,Menze,Torff (Hrsg.), Das Elend mit der kompensatorischen Erziehung, Gießen 1973

Trouillet, B., Die Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern, Frankfurt a.M., 4. Auflage 1972

Turmlirz, C., Abriß der Pädagogischen Psychologie, 2. Auflage, Bad Heilbrunn 1963

Ulich, D. und Mertens, W., Urteile über Schüler, Zur Sozialpsychologie pädagogischer Diagnostik, Weinheim und Basel 1973

Urban, D., Wirklichkeit und Tendenz, Unterrichtsbeispiele zur Politischen Bildung in der Grundschule, Essen 1970

Valentin, R., Sprachförderung für Vorschulkinder und Schulanfänger, 1. Teil, Kritik an einigen Konzepten, in: betrifft:erziehung 1972, H. 5, S. 34 ff.

—— Sprachförderungs-Programme, 2. Teil, Prinzipien für alternative Programme, in: betrifft:erziehung 1972, H. 6, S. 39 ff.

Vormbrock, H., Zum Wohnen der Obdachlosen, Obdachlosensiedlung Wiesbaden-Mühltal, in: Förderung 1971/72 der Bundesvereinigung Deutscher Heimstätten (Hrsg.), Bonn 1972

Wald, R., Industriearbeiter privat, Eine Studie über Lebensformen und Interessen, Stuttgart 1966

Walter, K., Der Duisburger Schulversuch und der Schulversuch "Vorklasse" in Nordrhein-Westfalen, in: Schmalohr, E., Schüttler-Janikulla, K. (Hrsg.), a.a.O., Bd. 2, S. 110 ff.

Lebenslauf

Am 10. August 1940 wurde ich als Sohn des Bergmanns Albert Butschkau und seiner Ehefrau Erna, geb. Mühlhaus, in Dortmund geboren.

Nach Besuch des Gymnasiums bis zum März 1956 absolvierte ich eine dreijährige Berglehre und ergriff zunächst den Beruf eines Hauers im Untertagebetrieb der Schachtanlage Dorstfeld.

In der Zeit vom April 1962 bis zum Juli 1964 studierte ich an der Bergschule Dortmund und erwarb dort den Abschluß als Grubensteiger (Ing. grad.).

Nach dreijähriger Tätigkeit als Angestellter im Untertagebetrieb der Schachtanlagen Consolidation in Gelsenkirchen und Erin in Castrop-Rauxel erwarb ich mit bestandener Begabtensonderprüfung die Zulassung zum Studium an einer Pädagogischen Hochschule des Landes Nordrhein-Westfalen. Vom SS 1967 bis zum WS 1971 studierte ich an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, Abteilung Dortmund und legte am 14. Oktober 1970 die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen und im Februar 1972 die Diplom-Hauptprüfung für Pädagogen in den Fächern Pädagogik, Pädagogik der Schule, Didaktik der Wirtschaftslehre und Soziologie ab.

Zwischenzeitlich besuchte ich vom 1. Dezember 1970 bis zum 31. Januar 1972 als Lehramtsanwärter das Bezirksseminar für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen Dortmund II und absolvierte am 1. Februar 1972 die Zweite Staatsprüfung. In der Zeit vom 1. März 1972 bis zum 30. September 1972 wirkte ich in der "Forschungsgruppe zur wissenschaftlichen Begleitung des Gesamtschulversuchs NW" in der Sektion "Arbeitslehre/Ökonomie-Technik" mit an der Erstellung des Rahmenlehrplans für den 5. und 6. Jahrgang und des Strukturplans für die Jahrgänge 7 - 10 an den Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen.

Seit dem 1. Oktober 1972 bin ich als Lehrender an der Fachhochschule Hagen, Abteilung Sozialwesen in den Fächern Erziehungswissenschaften, Sozialpädagogik und Vorschulerziehung tätig.

Bisherige Veröffentlichung: Butschkau, U. / Tillmann, K., Politische Sozialisation in der Gesamtschule, Ziele, Fakten, Strategien, München 1972